جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة الكرك للتقويم الحقيقي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم

إعداد الطالبه
مريم طه الشمايلة

إشراف
الأستاذ الدكتور زيد علي البشايرة

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في المناهج وأساليب تدريس العلوم/ قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2012

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة مريم طه الشمايلة الموسومة بـــ:

مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة الكرك للتقويم الحقيقي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **مناهج وأساليب تدريس العلوم.**

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. زيد علي البشايرة		2012/07/18	مشرفاً ورئيساً
أ.د. حسين عبداللطيف بعارة		2012/07/18	عضواً
أ.د. صالح محمد الرواضية		2012/07/18	عضواً
د. تيسير القيسي		2012/07/18	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. عبدالفتاح خليفات

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: 61710
تلفون: 03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى إمام المرسلين وسيد المتقين معلم البشرية الأول .... سيدي وحبيبي رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم................ إلى من علمني الحب والطموح .... إلى رمز العطاء والوفاء.......... والدي أطال الله عمره.

إلى نبع الحنان والبسمة المشرقة ومصدر الإلهام........... والدتي الغالية رعاها الله.

إلى الإنسان بكل ما تحمل الإنسانية من معانٍ تزدان بها وترتقي... إلى زوجي الغالي.

إلى النجوم التي أضاءت طريقي والعيون التي ترقبت نجاحي أخواني وأخواتي وأخص بالذكر توأم الروح... رقيه.

الى تلك العيون التي طالما تستجدي أمومتي بين الأوراق..... عيون أبنائي وبناتي جميعاً.

إلى كل من علمني حرفاً

إلى كل من أعانني في هذا العمل .

إلى زميلاتي في مدرسة الشهابية الثانوية للبنات

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

مريم طه الشمايلة

الشكر والتقدير

أعظم الشكر وأجزلهُ وأكمله لله رب العالمين على عظـيم فـضله وجزيـل إحسانه أن أتم عليّ نعمتهُ ووفقني لإتمام هذا العمل، والصلاة والسلام على أشـرف خلقه سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أن من البر وحسن الخلق الاعتراف لكل ذي فضل فضلهِ؛ لـذا يـسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى من منحني من علمهِ الكثير، وقـدم لـي العـون والتشجيع الوفير في كل خطوة من خطوات هذا البحث إلى من أثق بقدرتـه علـى العطاء الهادف المستمر. إلى الذي لم يبخل عليَّ بوقته رغم كثرة أعبائه. إلى الـذي أخذ بيدي لتخطي العقبات التي واجهتني إلى الأستاذ الدكتور زيد البـشايره . إليـه أتقدم بالشكر الجزيل.

كما أتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة والمتمثلة الأستاذ الدكتور حسين بعـارة، والأستاذ الدكتور صالح الرواضية، والدكتور تيسير القيسي لتلطفهم بقبول المشاركة في مناقشة هذه الرسالة وتقديم الملاحظات القيمة والتي حتماً ستسهم فـي إثرائهـا وتجويدها.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكل من ساهم في إنجـاز هـذه الرسـالة وخاصة مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك. وقسم الإشراف بشكلٍ خاص.

وإلى كل من أقتطع من وقته لتحكيم أدوات الدراسة.

وآخر دعواهم أن الحمدُ للهِ ربِّ العالمين

مريم طه الشمايلة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة الكرك للتقويم الحقيقي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم

مريم طه الشمايلة

جامعة مؤته، 2012

هدفت الدراسة الكشف عن مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة الكرك لاستراتيجيات التقويم الحقيقي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم. تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في تربية الكرك. تكونت أدوات الدراسة من استبانه حول استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته وبطاقة ملاحظة تم التأكد من صدقها وثباتها.

توصلت الدراسة إلى أن أعلى تقدير لاستراتيجيات التقويم الحقيقي كانت لاستخدام القلم والورقة ثم الملاحظة ثم إستراتيجية التواصل. أما التقييم المعتمد على الأداء وإستراتيجية مراجعة الذات والأدوات فحصلت على تقدير متوسط. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث لاستراتيجيات (التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالقلم والورقة) وفروق بالنسبة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى للمؤهل العلمي لصالح (البكالوريوس+الدبلوم). وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقدير استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى لمتغير سنوات الخبرة والتخصص. كما أظهرت الدراسة ارتفاع التقدير الكلي لمعيقات تطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، وأعلى تقدير كان لمعيق العبء التدريسي الكبير على المعلم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى أداء على بطاقة الملاحظة للتطبيق الفعلي لإستراتيجيات التقويم الحقيقي كان لإستراتيجية القلم والورقة ثم الملاحظة. وفي ضوء هذه النتائج تم اقتراح عدد من التوصيات.

ABSTRACT

The Range of Using Authentic Assessment by Science Teachers at Karak From their Perspectives and Obstacles Facing them

Mariam Taha AL – Shamaileh

Mutah Univeersity, 2012

This study aimed at exploring the rang of using authentic assessment by Science teachers at Karak directorate of education from their perspectives and obstacles facing them . The population and the sample of the study consisted of all science teachers at the public schools at Karak directorate of education.

The instruments of the study consisted of questionnaire develop for the purpose of the study, and an observation sheet. The validity and reliability of the instruments were ensured. The study results showed that the highest score for the authentic assessment strategies was given to the pen-paper strategies observation and communication strategy respectively.

However, the assessment based on performance, self–related revision strategy and instruments was an average. Furthermore, statistically significant differences were found out in relation to the assessment strategies based on performance and pen-paper assessment gender in favor of the female teachers, and in teachers qualification in favor of the bachelor and diploma degrees.

Nevertheless no statically significant differences were found out at ($\alpha \leq 0.05$) regarding the use of authentic assessment strategies attributed to the years of experience and field of specialty.

In terms of the obstacles facing science teachers in applying, the study found out that the authentic assessment strategies and instruments were considered of high total score. The highest score was given to the teaching load of the teachers. In this respect , all the correlation coefficient between the teachers estimating for the degree at which they use the authentic assessment strategies and tools was considered high total score. The highest score was given to the teaching load of teacher. Moreover, the' study results revealed that the actual usage of the authentic assessment as seen using the observation sheet is for the pen-paper followed by observation strategy. In light of such finding, a set of recommendations were proposed.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يتسم هذا العصر بالتحولات الكبيرة التي تنعكس على كل دول العالم في جميع المجالات، وخاصة المجال التربوي الذي هو الأحوج للإصلاح والتغيير، وتصميم استراتيجيات مستقبلية وتعليمية تواكب ما يحدث من تغير، وحتى يواكب التغير في المجال التربوي التحولات الهائلة لا بد أن يعالج ذلك التغير ممارسات وسلوكيات الأفراد.

وانسجاماً مع خطة الاقتصاد المعرفي تبنت وزارة التربية والتعليم في الأردن جميع عناصر العملية التعليمية بالتطوير والتحديث، بما فيها عملية التقويم لأهميتها في توجيه العملية التعليمية التعلمية والتي تعنى بتقويم جوانب التعليم كافة، بهدف بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة (وزارة التربية والتعليم، 2004).

ويُعنى التقويم التربوي بمختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهو يهتم بتقويم أداء المعلم وتقويم المناهج وتقويم الأدوات التعليمية وتقويم التحصيل (الدوسري، 2000).

وتتعدد أساليب التقويم بتعدد الأهداف التعليمية التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسات التربوية ولأن التقويم عملية شاملة تتناول جميع جوانب عملية تعلم المتعلم من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية، لذا فإنه من الضروري استخدام أساليب متنوعة في تقويمها كالاختبارات والملاحظة والمقابلة والإثبات ودراسة الحالة ومقاييس الاتجاهات واختبارات الأداء وغيرها (الخليفة، 2003).

وقد أكدت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advisement of Science (AAAS) 1993 إن أي محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح لأساليب تقييم أداء الطلبة من خلال الربط بين عمليتي التقويم والتعلم (علام، 2000).

وفي مجال العلوم تحولت النظرة في التدريس من التركيز على حفظ الحقائق والقوانين العلمية إلى توظيف العلم في الحياة العملية. ومن هذا المنطلق فإنَّ الطريقة والمحتوى يُعدان تؤامان؛ لذا لا بد من مواجهة الطلبة بمواقف ومشكلات جديدة، فالعلم مبني على طرق عملية ونظرية، وفي مواقف الاكتشاف يجب أن يتفاعل الطالب باستمرار مع مواقف التفكير العلمي، فهو من خلال هذه المواقف يتعلم فرض الفروض ومناقشتها وتجربتها والقياس العلمي واختبار الفروض في ضوء التجربة (نشوان، 1998).

ويُعدُّ تقويم التعلم في تدريس العلوم وسيلة لا غاية، ولا يكفي في تدريس العلوم أن توضع مقررات على درجة عالية من الكفاية ولا يكفي أن تستخدم أحدث الأساليب والطرق في تدريسها، إذ أن الفائدة لا تتحقق إلا بمعرفة مدى النجاح في تحقيق الأهداف المحددة، وهذا لا يتأتى إلا بتقويم حقيقي لنتائج عملية التعلم في إطار حقيقي الذي تتم فيه. وبناءً على ذلك لا بد من النظر إلى عملية التقويم على أنها جزء متكامل مع عملية التعليم والتعلم، وبدونها لن تتم الفائدة المرجوة (فرحان وعباس ونشوان، 1985).

والفهم المتزايد لعملية الربط بين التدريس والتقويم أدى إلى تغيير النظرة إلى عملية التعلم بأنها عملية اجتماعية أكثر من كونها عملية فردية (Cowie, 2005).

وقد تغير دور المعلم في أساليب التدريس الحديثة من دور الملقن إلى دور الميسر لعملية التعلم، كما أن المعلم لم تُعد المصدر الوحيد للمعلومات، لذلك عليه أن يرشد الطلبة إلى مصادر المعلومات المختلفة، كما أصبح من أدوار المعلم إشراك الطلبة في عملية التعلم التشجيعية، إنَّ هذه التغيرات استدعت إحداث التغير في أساليب القياس والتقويم، فلم تعد الاختبارات التحصيلية كافية لقياس فهم واستيعاب وتمكن ونمو الفرد، وأصبح من الضروري بناء اختبارات واستراتيجيات لقياس المهارات والقِيَم والاتجاهات التي اكتسبها الطالب (الهويدي، 2005).

ويدعم ذلك أيضاً أن التقويم يشهد ثورة معاصرة ضد الاختبارات المقننة، ويزعم أصحاب هذه الثورة بأن الاختبارات تفشل في توضيح ما يجب أن يعرف عن تحصيل الطالب، ويقود المدرس لأن يدرس حسبما تتطلبه هذه الاختبارات، لذا فهم

يأملون في تغير طرق القياس والتقويم لما يجري في المدرسة، ويدعون إلى استخدام بدائل من أدوات القياس تبدأ بالملاحظة حيث أن هذه الأدوات تعطي التقويم الصادق الحقيقي وهذا هو عمل المعلم الجيد (Cleland & Stevenson, 1997).

أن الاختبارات التحصيلية بالورقة والقلم، أسئلة مقالية وإنشائية ومقالية قصيرة الأجل، أو فقرات بشكل فراغ صح أو خطأ، أو مزاوحة أو اختيار من متعدد، تتوجه جميعها على الأغلب إلى قياس قدرة الطالب على استرجاع المعلومات والحقائق وبالتالي فإن التركيز في هذه الاختبارات يكون على صورة المعلومات واسترجاعها ولا تتناول مستويات عليا من الفهم والتحليل والتركيب والمنهجية العلمية، وبالتالي لا تكون كل المخرجات التعليمية المرغوبة قد قيست بهذه الاختبارات، وبالتالي يكون التقويم على أساسها قاصراً على الحكم على مدى قدرة الطلبة في التكيف الحياتي الذي هو الهدف المنشود لعمليات التعليم والتعلم (McThighe and Ferrara, 1994).

وقد لخص (بوفام، 2005) سلبيات التركيز على الممارسات التعليمية على الاختبارات كوسيلة وحيدة أو رئيسية في تقوم أداء الطالب فيما يلي:

1. التركيز على المهارات العقلية الدنيا مثل (التذكر، والفهم).
2. التدريس من أجل الاختبارات، وذلك لشعور المعلمين بضغوط كبيرة لرفع مستويات طلابهم في تلك الاختبارات.
3. تركيز الطلاب على الحصول على درجات عالية وتعزيز روح التنافس لديهم والسلوكيات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك.
4. النظر لعمليتي التدريس والتقويم على أنهما عمليتان منفصلتان وبالتالي فإن الاختبارات في الغالب تلي عملية التدريس.
5. لا تعطي الاختبارات معلومات دقيقة وثابتة حول قدرات الطلبة في بعض المواد الدراسية.
6. تضخم درجات الطالب من سنة لأخرى وعدم وجود مبرر.

هذه السلبيات وغيرها دفعت التربويين للاهتمام بأساليب أخرى للتقويم يطلق عليها التقويم الحقيقي، ومن أهمها تقويم ملفات أعمال الطلاب، وتقويم الأداء، والتقويم القائم على الملاحظة وغيرها من الأساليب البديلة.

وصاحب التحول في أغراض التعلم تحولاً في فلسفة الممارسات النوعية وأساليبها، حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني ما يسمى بالتقويم الحقيقي (Authentic Assessment) وهو العملية التي يتم من خلالها جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة مدى استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شهد تدريس العلوم في الأردن كغيره من الحقول المعرفية حركـــة تطوريـــة بتأثير عالمي، فقد عقد مؤتمر التطوير التربوي عام 1987، والذي بـــدأ بتـــشخيص الأوضاع التعليمية وتوضيح الصعوبات والمعيقات بقصد تحسين العمليـــة التربويـــة فخرج المؤتمر بإحدى عشر توصية تخص المناهج المختلفة تناولت التوصية السابعة منها مناهج العلوم حيث أشارت إلى ضرورة التكامل والترابط بين منـــاهج العلـــوم المختلف المستويات وأن تتصف مناهج العلوم بالتوازن بين فروع العلم المختلفة.

ومن الجوانب السلبية التي قد تشوب أجواء أداء الاختبارات التحصيلية بشكلها المعتاد أنَّها تُثير القلق لدى الطلبة إلى حدٍ كبير، وأنها قد تتم بأجواء من التحدي والمنافسة وأنها لا تتناول كل جوانب التعلم، فكل هذا ينعكس على جوانب المتعلم النفسية والوجدانية، فيؤثر على فهمه لذاته وقدراته وعلى علاقاته الاجتماعية مع زملائه ومعلميه ومجتمعه (مراد وسليمان، 2002)، وأن التقويم المعتاد لا يتمتع بالصدق والثبات المناسبين، ويدلك على ذلك ضعف الارتباط بين تحصيل الطلبة على اختبارات هذا التقويم وبين كفاءتهم في العمل والوظيفة، وبذلك ارتأى بعض التربويين ضرورة التوجه إلى تقويم أحدث وأكثر مناسبة لأهداف التعلم والتعليم (Hart, 1999)

وانسجاماً مع التطور العالمي لمناهج العلوم ولتتكيف مع متطلبـــات العـــصر ولتوظيف التكنولوجيا في التعلم اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير المنـــاهج عموماً ومنها مناهج العلوم بمنحى الاقتصاد المعرفي وقـــد بـــدأ التطـــوير بمنـــاهج الصفوف الرابع والثامن والعاشر فضمنت كتب مطورة بمنحى الاقتصاد المعرفـــي واعتمد التدريس فيها منذ عام 2006/2005 وركز هذا التطـــوير علـــى عناصـــر العملية التعليمية ومنها عملية التقويم ونادى لأن تشمل ممارسات المعلمين لأســـاليب التقويم الحقيقي الذي يعد تجديداً تربويا له ملامحه المختلفة حيث يتم منه تقـــويم أداء الطلبة بصورة شمولية وبإشراك المعلمين والوالدين والطالب نفسه وإدارة المدرســـة سعياً إلى تحسين عملية التعلم والتعليم وبناء علاقات اجتماعية وإثراء البيئة الـــصفية في جميع مراحل الدراسة وكذلك فهم المادة العلمية وكيفية توظيفها في الحياة اليومية ومن هنا جاءت ضرورة ممارسة أساليب التقويم الحقيقي من قبل معلمي العلوم فـــي الميدان حتى تتحقق الأهداف المرجوة من التطوير للمناهج مـــن ناحيـــة ومعرفـــة انعكاسات المعلمين وقناعاتهم بأساليب التقويم الحقيقي من ناحية أخرى.

وبما أن أساليب التقويم الحقيقي هي توجه جديد في المناهج المطورة بمنحـــى الاقتصاد المعرفي في الأردن فإنها تحتاج إلى تغيير في ممارسة المعلمين ومفاهيمهم العلمية والتربوية.

ويؤكد التربويين على أن أهداف تدريس العلوم هو تعلم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات والمناهج المدرسية عن ظهر قلب دون فهمها واستيعابها أو توظيفها في الحياة، ولتحقيق ذلك لا بد أن يركز تدريس العلوم على مساعدة الطلبة على اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير أو الطريقة العلمية في البحث والتفكير بمعنى تعلم التفكير والتركيز على طرق العلم وعملياته (زيتون، 1994).

وتعد ممارسة عمليات العلم من الأهداف الرئيسية في تدريس العلوم لجميع المراحل الدراسية (الشعيلي وخطايبة، 2003).

ومما تقدم تبرز أهمية معرفة مـــدى ممارســـة واســـتخدام معلمـــو العلـــوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي.

وبناءاً على ذلك تتلخص مشكلة الدراسة في استقصاء مدى ممارسة واستخدام معلمي تربية الكرك لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، وتحديدا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي استراتيجيات التقويم الحقيقي المستخدمة لدى معلمي العلوم في مديرية تربية والتعليم في قصبة الكرك؟
2. هل تختلف درجة استخدام التقويم الحقيقي وأدواته باختلاف النوع الاجتماعي؟
3. هل تختلف درجة استخدام التقويم الحقيقي وأدواته باختلاف سنوات الخبرة؟
4. هل تختلف درجة استخدام التقويم الحقيقي وأدواته باختلاف التخصص؟
5. هل تختلف درجة استخدام التقويم الحقيقي وأدواته باختلاف المؤهل العلمي؟
6. ما معيقات استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته لدى معلمي العلوم في تربية الكرك؟
7. ما مدي تطبيق معلمي العلوم لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في مديرية تربية قصبة الكرك؟

3.1 أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أنها حاولت التعرف على واقع استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته لدى معلمي العلوم في تربية الكرك ودور كل من النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل والتخصص وأثرها في ممارسة استراتيجياته المتمثلة في (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل ومراجعة الذات والتقويم بالقلم والورقة وأدواته المختلفة. وهي من أحد الدراسات القليلة بحدود علم الباحثة التي بحثت تحت هذا العنوان، وتُعد هذه الدراسة مسحاً بما توفر من أدب حول هذه الاستراتيجات في ميدان التقويم.

وقد تقدم للمعنيين بعملية تطوير المناهج في الأردن بمنحى الاقتصاد المعرفي من قادة تربويين وعاملين في المناهج بوزارة التربية والتعليم ومن مشرفين ومدراء ومعلمين وأولياء الأمور مدى تجسد ملامح التطوير المقصود في المناهج للتقويم في

الواقع المدرسي، ومعرفة مدى مواكبة التطورات التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية.

كما أنها قد تقدم للقائمين على برامج إعداد المعلمين وتدريسهم وتأهيلهم تغذية راجعة ميدانية لتطوير برامجهم نحو الأفضل وذلك بالكشف عن أهم نقاط القوة والضعف لدى المعلمين في ممارسة أساليب التقويم الحقيقي مما قد يؤدي إلى تحسين وتطوير تعلم وتعليم الطلبة؛ أي بمعنى آخر استجابة لنداء المعلمين بالمراجعة المستمرة لأساليب التقويم وتطويرها وتعديلها والتدريب عليها لضمان التطبيق الفعلي لها.

وترى الباحثة في ضوء خبرتها العملية في مجال التدريس والإدارة التربوية أنه ربما تكون لهذه الدراسة انعكاسات ايجابية على إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم إذ ليس كل المعلمين الذين يدّرسون مبحث العلوم لجميع المراحل على علم ودراية كافية باستراتيجيات التقويم الحقيقي المتنوعة ولا بكيفية بناءها وممارستها وتوظيفها ويلاحظ ذلك من متابعة المعلمين اليومية والمستمرة خلال سنوات التطبيق التي انقضت منذ بدء المباشرة بوضع هذه الاستراتيجيات موضع التنفيذ رغم حضورهم للدورات التدريبية المختلفة التي تنظمها وزارة التربية والتعليم بهذا الصدد والتي بدأت بتنفيذها منذ مطلع عام 2006/2005.

ومن أجل تحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها لا بد من أهمية التركيز على امتلاك معلمي العلوم كفايات في استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته التعلم.

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد مدى الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته من قبل معلمي العلوم لجميع المراحل التعليمية في تربية الكرك.

3- معرفة اثر المتغيرات النوع الاجتماعي، الخبرة، التخصص، والمؤهل العلمي على استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي لدى معلمي العلوم في تربية الكرك.

4- التعرف على المعيقات التي تمنع معلمي العلوم من استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقية.

5.1 مصطلحات الدراسة:

التقويم الحقيقي (الموثوق): هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية فهو تعلم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية. (وزارة التربية والتعليم، 2004). وفي هذه الدراسة تعني: نوع من أنواع التقويم المتعدد البدائل، يطلب فيه من الطلبة إنجاز مهمة حقيقية حياتية بحيث يظهر الطالب من خلال إنجازه لهذه المهمة قدرته على تطبيق وتوظيف الخبرات التي اكتسبها.

استراتيجيات التقويم الحقيقي:

هي الاستراتيجيات التي تحقق نتاجات متنوعة مرتبطة بالمنهاج من خلال استخدام استراتيجيات تقويم تتوافق مع هذه الاستراتيجيات ونعني في هذه الدراسة جميع الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو العلوم. ويقاس مدى تطبيق معلمي العلوم بنتائج استجابتهم على أداة الدراسة ومن هذه الاستراتيجيات، إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية القلم والورقة، استراتيجيه الملاحظة، استراتيجيه التواصل، مراجعة الذات، كما تشمل استراتيجيات التسجيل المتعلقة بقائمة الرصد، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير العمل (ملف الإنجاز والسجل القصصي. (وزارة التربية والتعليم، 2006).

معلم العلوم: هو المعلم الذي يقوم بتدريس مناهج العلوم لفروعها المختلفة المقرر (من الصف الرابع إلى الصف العاشر) لطلبة المدارس الحكومية في تربية الكرك.

معيقات إستخدام التقويم الحقيقي: هي مجموعة الظروف والصعوبات والمشكلات التي تعترض المعلمين أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم الحقيقي وتؤدي إلى وجود حالة عدم الرضا. (أبو شعيرة، 2011).

وفي هذه الدراسة تعني: الصعوبات والعوائق التي تواجه معلمي العلوم في استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي، والمتمثله في أداة الدراسة.

مرحلة التعليم الأساسي: هي المرحلة التي تعد قاعدة للتعليم وأساساً لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية الميول والقدرات الذاتية وتوجيه الطلبة في ضوئها ومدتها عشر سنوات وتقسم إلى ثلاثة حلقات تضم كل منها مجموعة من الصفوف على النحو الآتي: الحلقة الأولى: وتشمل الصفوف من الأول إلى الرابع، الحلقة الثانية تشمل: الصفوف من الخامس إلى السابع، والحلقة الثالثة: تشمل الصفوف من الثامن إلى العاشر. (وزارة التربية والتعليم، 2006).

6.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

1) حدود زمانية: جرت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2011/ 2012.
2) حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية تربية الكرك.
3) حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي العلوم الذين يدرسون العلوم وفروعه من الصف الرابع إلى الصف العاشر خلال الفصل الدراسي الثاني 2012/2011.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا القسم عرضاً لأهم الموضوعات ذات العلاقة والتي تطرق لها الأدب التربوي، وتشمل مفهوم التقويم الحقيقي وأسسه وإستراتيجياته. وتشمل إستراتيجية الملاحظة والتقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالتواصل وإستراتيجية القلم والورقة مع عرض مفصل لكل منهما، ثم عرض لأدوات التقويم وتشمل قائمة الرصد (الشطب)، وسلالم التقدير اللفظي، والسجل القصصي، وسجل وصف سير التعلم.

1.2 الإطار النظري:

إنَّ التوجه نحو استخدام التقويم الحقيقي كان قد انبثق من خلال وجهة النظر القائلة بأن أغلب أساليب التقويم التقليدية لا تشكل أساليب فاعلة في الكشف عن أداء الطالب الفعلي (Moon, Brighton & Callagan, 2005). ويعود أول استخدام لمصطلح التقويم الحقيقي إلى عام 1989 عندما قام جرانت ويجنز (Wiggins, 1989) في ولاية نيوجرسي برفض عملية الاستعمال الواسعة الانتشار لاختبارات الاختيار من متعدد، والاختبارات الشفهية والتقليدية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قال: "إن الاختبارات الحقيقية الواقعية تتطلب التعاون بين الأفراد وعدم التقيد بالزمن وأن يكون لدى جميع الطلبة الفرصة لخوض كل ما يمكنهم القيام به" (Cumming & Maxwell, 1994).

ويعد مفهوم التقويم الحقيقي كأي تقويم يستخدم أنظمة علامات متعددة لقياس عادات الطلاب وذخيرتهم الفنية المتعلقة بحياتهم خارج قاعة الدرس، والتقويم الحقيقي داخل الغرف الصفية يتطلب من المربين مراقبة المتعلم والمشاكل المتعلقة بالأدوات واتخاذ الإجراءات الهادفة لمعالجة وحل المشاكل الغامضة (Muller, 2005)، وهو الذي يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فهو يبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير

العليا، ويتضمن نشاطات واسعة لتشمل المقابلات الشفوية، ومهمات كحل المسائل الجماعية وملفات الطلبة، وهذه تتميز بخصائص محدودة في تصميمها وبنائها وتدريجها، مما يجعلها بمثابة مكان للتقويم الحقيقي (الخليلي وحيدر ويونس، 1996).

ويهدف التقويم الحقيقي إلى قياس قدرات الطلبة في سياق العالم الحقيقي، وبعبارة أخرى يتعلم الطلبة من خلال كيفية تطبيق مهاراتهم في مشاريع ومهمات واقعية. إن التقويم الحقيقي لا يشجع على التعلم والتكرار السلبي، وبدلاً من ذلك فإنه يركز على مهارات الطلبة التحليلية والقدرة على العمل التعاوني والإبداع والقدرة على دمج التعلم السابق مع التعلم اللاحق للطلبة ومهارات الكتابة والتعبير الشفوي، فهو تقييم عملية التعلم ويعطي النتاجات النهائية ويصمم التقويم الحقيقي لتقويم الكيفية التي يستخدم بها الطلبة التعلم الجديد عوضاً عن كم المعلومات التي يحققونها، كما أنه يسمح لهم بأن يمتلكوا مهارات حل المشكلة وتطبيق المعرفة، وينبغي على نشاطات التقويم أن تكون متمركزة حول الطالب مقارنة مع الطرق التقليدية في التقويم (Grabinger, 1994).

يرى الفريق الوطني للتقويم في (وزارة التربية والتعليم، 2005) أن التقويم الذي يراعي استراتيجيات التقويم الحديثة يسمى التقويم الحقيقي (Authentic Assessment) ويعرفه بأنه التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويعيشه في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ قرار أو لحل مشكلات الحياة الحقيقية التي يعيشونها.

أسس التقويم الحقيقي:

ويستند التقويم الحقيقي إلى سبعة أسس لعل من أبرزها (صيداوي، 1996؛ السويدي والخليلي، 1997؛ وزارة التربية والتعليم، 2005):

1. التقويم الحقيقي إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معا فهو تقويم يهتم بجوهر عملية التعليم ومدى امتلاك الطلبة للمهارات (للأداءات) المنشودة بهدف مساعدتهم في التعلم.
2. العمليات التفكيرية، مهارات التقصي والاكتشاف هي غايات يجب رعايتها لديهم والتأكد على اكتسابهم لها من خلال عملية التقويم، ويتحقق ذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ القرارات.
3. يحرص التقويم الحقيقي على أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والاستقصاء واقعية وذات صلة بشؤون الحياة اليومية للطالب.
4. إنجازات الطلاب هي مادة التقويم الحقيقي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها وهذا يستدعي تعدد استراتيجيات التقويم الحقيقي.
5. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في قدراتهم وأنماط تعلمهم.
6. يتطلب التقويم الحقيقي التعاون بين الطلاب لذلك يتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة يعين فيها القوي زملائه الضعاف، ويهيئ المعلم فرصة تقويم أعمال الطلبة وبذلك المساعدة والتوجيه للطلبة كل حسب حاجته.
7. التقويم الحقيقي محكي المرجع، فيلزمه معايير حتى يقارن بها أداء الطلبة.

ويرى (الهياجنة، 2007) أن التقويم الحقيقي هو منظومة من الاستراتيجيات التقويمية المقننة البناء والإعداد وفق مجموعة من المعايير المعتمدة والمستمدة من طبيعة المهارات (الأداءات) الفنية للتأكد من أن المتعلمين قد أتقنوا هذه المهارات وأصبحت جزءاً من حياتهم اليومية المعتادة، وهذه تشير إلى وظيفة المهارات (الأداءات) المتعلمة.

ولعل من المفيد الإشارة إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم وإيماناً منها بأهمية التقويم الحقيقي أوجدت مساحة معقولة لاستخدامه في تقويم أعمال الطلبة المتنوعة، إذ تم تحديد ما بين (30%-40%) من النهاية العظمى لكل مبحث من المباحث المطورة يتم الحكم على ما أنجزه الطلبة فيها باستخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي.

استراتيجيات التقويم الحقيقي:

ولما كانت أهداف التقويم عموماً والتقويم الحقيقي خصوصاً متعددة لذلك تعددت أساليب التقويم الحقيقي كبدائل لطرق التقويم الشائعة في مدى تقدم أداء الطلبة في المادة الدراسية، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة والتي أجريت في مجال التقويم الحقيقي يلاحظ أن أبرز الدراسات ركزت على الأساليب أو الاستراتيجيات التقويمية (Assessment Strategies) التالية:

أولاً: استراتيجية الملاحظة:

يعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً يستخدمه العاملون في التربية لتدوين سلوك المتعلم ويمارسونه بصورة متكررة عبر فترة زمنية محددة، ويتطلب هذا النوع من التقويم تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية محددة، وتنويع مصادر المعلومات (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ويشير (الخليلي، 1998) أن الملاحظة تأتي في مقدمة أدوات التقويم الحقيقي التي يرصد فيها المعلم درجة تقدم طلابه نحو أغراض التعلم المنشودة وهي ليست الأسلوب الجديد في التقويم إذ هي قديمة قدم الإنسان نفسه، إلا أن اقتراحها هنا يأتي بمثابة العودة إليها كأفضل أساليب التقويم الحديث.

وتتيح الملاحظة المستمرة الفرصة لفحص مدى التقدم الذي أحرزه الطالب واكتشاف المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتزود البيانات الحاصلة من الملاحظة المعلمين بمعلومات مفيدة تعجز معظم أدوات التقويم عن تقديمها (Mehrenc & Lehmann, 1987).

وتنقسم الملاحظة إلى عدة أنواع لعلّ من أشهرها: **الملاحظة التلقائية** وتمثل أبسط صور المشاهدة، بحيث يقوم الملاحظ بملاحظة السلوك كما يحدث تلقائياً في المواقف الحقيقية. والملاحظة المنظمة: هي الملاحظة المخطط لها مسبقاً، والمضبوطة ضبطاً دقيقاً، والمحددة لظروف مكاناً وزماناً ومعايير، وهذا النوع من الملاحظة فعال جداً، لكونه يزود المعلم بمعلومات عن الوسائل المباشرة لتعلم الطلبة

والتي تجعل المعلم يخطط لتشجيع طلبة الأقوياء ويعالج نقاط الضعف لدى الطلبة الضعاف (Research for Better Schools, 2003).

وفي الملاحظة يتتبع الملاحظ سلوك الملاحظين ويشاهد ويسجل كل ملحوظاته بأمانة ودقة، دون أن يتدخل برأيه الخاص حتى لا تتأثر المعلومات والبيانات الناتجة عن الملاحظة بذاتية الملاحظ (منسي، 1998).

والملاحظة الفعالة تتطلب تخطيطاً مسبقاً لما ينبغي ملاحظته وإعداد بطاقة ملاحظة، والتي تجعل الملاحظات تتصف بالموضوعية والدقة وتسجيل الملاحظة بعد حدوثها مباشرة، وعدم القيام بتفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه وفي وقت لاحق (Mehrenc & Lehmann, 1987).

ثانياً: استراتيجيات التقويم بالتواصل:

يعرف التقويم بالتواصل بأنه نشاط تفاعلي يقوم على إرسال الأفكار والمعلومات واستقبالها باستخدام اللغة، وهو بذلك إجراء يتم من خلاله جمع المعلومات عن فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم وتعرف طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات (وزارة التربية والتعليم، 2005). وهو لقاء مبرمج بين المعلم والمتعلم لتقويم التقدم لدى الطالب في مشروع معين، ويكون التركيز على مدى التقدم إلى تاريخ معين، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة (مفلح، 2004).

ومن مزايا التقويم بالتواصل أنه يستخدم بصورة تعاونية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، ويفيد في معرفة طبيعة تفكير المتعلم وأسلوبه في حل المشكلات ويفيد في الحصول على التغذية الراجعة وتطوير قدراته على التعلم ومراجعة الذات (وزارة التربية والتعليم، 2004).

ومن استراتيجيات التقويم بالتواصل:

أ- استراتيجية المقابلة.

ب- الأسئلة والأجوبة

ج- المؤتمر.

وفيما يلي توضيح لهاتين الاستراتيجيتين:

أ. استراتيجية المقابلة:

المقابلة نوع من الحديث الهادف مع بعض الأشخاص الذين لديهم معلومات غرضها الحصول على معلومات من أشخاص يمتلكونها والتي لا يمكن أن تكون موجودة في أماكن أخرى.

واستراتيجية المقابلة تمثل لقاء بين المعلم والمتعلم يكون محدد مسبقاً ويمنح المعلم الفرصة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، ويمكن استخدامها كأحد أساليب قياس نتاجات التعلم المعرفي والمهاري والوجداني (زيتون، 1999).

وللمقابلة مجموعة من الصور والأشكال:

1) **المقابلة المحددة:** نطرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بأداء لغوي محدد تلخص أهم نقاطه التي ينبغي تغطيتها وتتطلب إجابات دقيقة ومحددة ولا مجال فيها لإضافة أسئلة أخرى.
2) **المقابلة غير المحددة:** الأسئلة فيها غير محددة الإجابة، ويمكن إضافة أسئلة فرعية أخرى حسب الموقف، فهي صعبة جداً لأنها تتطلب من المعلم أن يقوم بإعداد القوائم الخاصة بالتحليل والتفسير بعد إجراء المقابلة (أكسفورد، 1995).
3) **والمقابلة المحددة المفتوحة:** الأسئلة فيها مزيج من النوعين السابقين، المقابلة الفردية بين المعلم والمتعلم، والمقابلة الجماعية بين المعلم وعدد من المتعلمين وبين متعلم، وعدد من المقومين، وتقوم المقابلة على مجموعة من الأسس والمبادئ لعل من أبرزها تهيئة الأجواء المناسبة للحديث الحر بعيداً عن التكلف وعدم إثارة الطالب أو استفزازه وإعطائه الفرصة الكافية للتحدث والاستماع الجيد، ويجب تحديد أهداف المقابلة (عقل، 2001).

والمقابلة توفر قدراً من المرونة في البيانات والمعلومات التي يحصل عليها المعلم إذ أنها تدعوه لتغيير بعض أسئلتها وتعطي المقابل فرصة لجمع أكبر كمية من المعلومات خلال فترة وجيزة، ويتيح الفرصة لطرح الأسئلة المباشرة بهدف المتابعة

والاستيضاح والتحقق من مدى فهم المقابل (التل وأبو زينة والابراهيم والقنـــديلجي وعدس وعليان، 2005).

ب. استراتيجية الأسئلة والأجوبة:

تعرف استراتيجية الأسئلة والأجوبة بأنها مجموعة من الأسئلة المباشرة يطرحها المعلم على المتعلم لرصد مدى تقدمه وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات عبر تدفق الإجابات الشفوية والمكتوبة المتنوعة، وتختلف عن المقابلة في أن الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق (مهيدات والمحاسنة، 2009).

وما يميز هذه الفعالية (الأسئلة والأجوبة) أنها أسئلة مفتوحة النهاية، متعددة الإجابات، تشجع الطلبة وتستثير أفكارهم بأساليب مختلفة، وتدور حول ما ألفه الطالب من معارف كالحقائق، وتهدف من خلال أسئلة الرأي للتعرف على آراء الطلبة حول موضوع معين، وإبداء الرأي وإصدار الحكم على الأشياء (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص134، وزارة التربية والتعليم، 2005).

ج. استراتيجية المؤتمر:

تعرف استراتيجية المؤتمر كاستراتيجية تقويمية بأنها لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسن تعلمه (مهيدان والمحاسنة، 2009).

ويرى (سعادة وإبراهيم، 2004) أن استراتيجية المؤتمر التقويمية تمثل أكثر استراتيجيات التقويم فائدة، لكونها تستخدم لمناقشة أعمال الطلبة المختلفة وتقف على مدى تقدمه في اكتساب المهارات المتعلمة من عدمها، ويتم تقويم مدى تقدم الطلبة في مشاريعهم التي ينفذونها بتوظيف استراتيجية المؤتمر القائمة على أساس توظيف استراتيجية الأسئلة (والأجوبة) إذ يحدد المعلم (المشروع) الذي سيخضع للمداولة، وتطرح الأسئلة المتنوعة والمتعلقة بالمشروع بهدف التأكد من مدى فهم الطالب وممارسته للمشروع وفق تسلسل خطواته، وفي ضوء المعايير الضابطة له.

ثالثاً: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

يعرف الفريق الوطني للتقويم (وزارة التربية والتعليم، 2005) التقويم المعتمد على الأداء بأنَّه: "قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية أو قيامه بعروض عملية يُظهِر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

ويرى (علام، 2003) أن التقويم المعتمد على الأداء يختص بقياس قدرات المتعلمين في إنجاز المهام بتطبيقهم للمعرفة والمهارات التي بحوزتهم ويعرضهم لإمكانات استخدامها في حل المشكلات التي واجهتهم والمطلوب من المتعلم أن يبرهن، يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات.

وتشتمل هذه الاستراتيجيات على الاستراتيجيات الفرعية التالية:

1. استراتيجية التقديم (العرض، والإلقاء) (Presentation):

يقصد باستراتيجية التقديم أي نشاط يقوم به الطالب في مواجهة المعلم وبقية الطلبة في صفة بغية إظهار قدراته على أداء مهارة ما بشكل طبيعي دون أن يبدو الموقف كأنه اختبار (زيتون، 1999)، مظهراً من خلال العرض قدراته ومهاراته في العمل مثل التواصل والثقة بالنفس وتقبل الأفكار (مهيدان والمحاسنة، 2007).

2. استراتيجية العرض التوضيحي:

يعرف الفريق الوطني للتقويم في (وزارة التربية والتعليم، 2005) استراتيجية العرض التوضيحي بأنها عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحتين.

ويرى (هياجنة، 2007) أن نجاح المعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات يعتمد على مهاراته وقدراته على حفز الطلبة وتحفيزهم للمشاركة الفاعلة في الفعاليات المتنوعة وتهيئة الظروف المناسبة لممارستها، وتقوم هذه الاستراتيجية كغيرها بالاعتماد على المعايير المحددة أصلاً والمتفق عليها بين المعلم وتلاميذه.

3. استراتيجية الأداء العملي (Performance):

ويعرف (فضل الله، 2005) استراتيجية الأداء العملي بأنها عمل حقيقي وواقعي يتطلب من المتعلم توظيف المعرفة والمهارات التي تم تعلمها وتطبيقها لإنشاء استجابة معينة أو عمل منتج معين أو بناء شيء أو القيام بعرض معين تتضح فيه معرفته وقدرته على الأداء.

ويشير (فضل الله، 2005) إلى استراتيجية الأداء العملي قائلاً: إنها الوسيلة الأولى في تقويم أداء المتعلم لأنها تزود المعلم بمعلومات قيمة عن قدرة المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه من معارف ومفاهيم توظيفاً جيداً.

وترى الباحثة أن الأداء العملي هو عمل حقيقي وواقعي يمثل عمل شيء ما حتى الإنجاز، والأداءات العملية في العلوم لها خصوصية معينة، فمنها ما يتم عمله داخل الموقف التعلمي نفسه مثل توضيح فكرة تركيب دارة، تركيب جهاز أو نموذج، ومنها ما يقود إلى إنتاج نماذج أو كتابة تقرير.

وتتفق مع استراتيجية العروض التوضيحية في كثير من الصفات فكلتاهما تشتركان في معالجة الأداءات التعلمية المتنوعة عموماً، والأداءات الشفوية خصوصاً.

4. استراتيجية الحديث (Speech):

ويرى (مهيدات والمحاسنة، 2007) أن المحادثة هي تعبير يؤديه الطالب خلال فترة زمنية محددة قد تكون إعادة لرواية أو سرد قصة أو فلم سبق وأن شاهده أو رحلة قام بها أو إبراز فكرة في موقف تعلمي تعرض له أو تقليد معين، واستراتيجية التقويم (الحديث) تحتاج كغيرها من الاستراتيجيات للتخطيط وإعداد مسبق للقضايا التي ستتم معاجلتها، ويتم تقويم مهارة الحديث بتوظيف استراتيجية الملاحظة واستراتيجيات التسجيل (قوائم التقدير) المتنوعة اعتماداً على المعايير والمواصفات والشروط الواجب توافرها.

5. استراتيجية المعرض (Exhibition):

استراتيجية المعرض التقويمية هي إجراء تنظيمي ينزع فيه المتعلم إلى إظهار قدراته أو سلوكه بطريقة تلفت الأنظار إليه، ويكون المعرض فردي أو

جماعي، وفيه يعرض المتعلمون منتجاتهم الفكرية والعملية في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ويرى (غالب، 1970) أن المعرض يهدف لتحقيق أغراض ثلاثة أولاً توجيه الانتباه نحو الوحدات الدراسية الجديدة، وإثارة الرغبة فيها والاهتمام بها، وثانياً القيام بالأبحاث والدراسات العلمية المرتبطة بمساقات الوحدات التعليمية المتنوعة، وثالثا تلخيص ما قد أنجزه المتعلمون من أعمال متنوعة.

ويرى (مهيدات والمحاسنة، 2009) أن إستراتيجية المعرض لها أنواع منها: **معرض الصف،** ويقام في الغرفة الصفية في ركن معين، ووضع المعروضات على حوامل خاصة، وتبدل المعروضات كلما تناول المعلم موضوع جديد.

أ. المعرض الموجه والهادف لحل المشكلات التي قد تعترض الطلبة ويمكن أن يكون خاصاً بعرض نماذج من البيئة المحلية أو يجعل الفرصة متاحة للتجريب والعمل.

ب. معرض المناسبات: وقد يكون الإنتاج المعروض موحداً من حيث الموضوع، ويحمل فكرة واحدة، وهذه المعارض محببة للطلبة لاشتراكهم في موضوع معين.

ج. المعرض السنوي: وهو معرض حصيلة العام الدراسي وعادة يكون في نهاية العام الدراسي، ليظهر ما اكتسبه الطلبة خلال العام من مهارات ومعارف وخبرات، فيعرض فيه منتجات الطلبة من كافة الصفوف.

6. المناظرة (المناقشة) (Debate):

استراتيجية المناظرة تمثل لقاءً بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية معينة، إذ يتبنى كل فريق منهما وجهة نظر مختلفة بالإضافة إلى محكم (أحد المعلمين) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال، وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظرة (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ويعرف (غالب، 1970) المناقشة (عملية التفكير الجماعي أو المباحثة الجماعية) بأنها عزم جماعة من الأفراد على التفكر في مشكلٍ ما ومناقشته وإبداء الرأي فيه، والنقاش معاً بنظام علمي مبني على التحقق وإقامة الأدلة لأجل بلوغ حل يُركن إليه لمشكلة تهم كل فرد من أفراد الجماعة.

7. استراتيجية المحاكاة (لعب الأدوار):

تعد استراتيجية لعب الدور تمثل محاكاة الطالب أو تقليده أو تقمصه لدور ما، فقد يقلد معلمه أو يقلد كاتباً مبدعاً أو ممثلاً، والطالب في جميع الأحوال يستخدم أنماطاً تفكيرية متنوعة وسياقات لغوية معبرة عن الحالة أو الموقف المحاكي.

وللعب الدور وجهان رئيسيان هما: الاشتراك الفعلي بلعب الدور (التمثيل)، ومشاهدة الأدوار الممثلة (غالب، 1970).

وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجية التقويمية تعطي المعلم (المقوم) القدرة على رصد أشكال التعلم المتنوعة لدى الطالب إما بصورة معارف وخبرات وإما بصورة شحنات انفعالية متنوعة.

8. استراتيجية مشروعات الطلبة:

"عبارة عن عمل أو نشاط يختاره المعلم أو يترك للطلبة حرية اختياره ويكلف به الطلبة، ويكون على علاقة بموضوع الدرس، ويتم إنجازه إما داخل المدرسة أو خارجها لتحقيق أهداف تدريسية معينة يضعها المعلم" (زيتون، 1999).

ومن الأمثلة على المشاريع:

1. إجراء الأبحاث والدراسات الميدانية.
2. إعداد بعض الوسائل التعليمية المناسبة.
3. إجراء تحقيقيات صحفية والمقابلات.
4. جمع المواد الإخبارية من وسال الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرتبة.
5. إعداد مجلات حادة ومطويات.

والمشاريع الناجحة تقوم على أربع خطوات، هي:

1. اختيار الموضوع. 2. التخطيط.
3. التنفيذ. 4. التقويم.

وتقويم المشاريع يكون عبر صياغة أحكام تتخذ وجهتين رئيسيين هما الخاص والعام، أي أن التقويم يكون لجزئيات المشروع المهمة والكلية (غالب، 1970).

9- خرائط المفاهيم

عبارة عن مفاهيم وعلاقات بينها وهذه العلاقات قد تكون أن أحد المفاهيم ناتج عن الآخر أو سبب له أ مثال له أو فرع منه (نوفاك، وجودين، 1995)

ويمكن تعريف الخريطة المفاهمية أنها: مخطط يتكون من مجموعة أو مجموعات متصاعدة من المفاهيم المساندة تلتقي في قمة تصاعدها بمفهوم شامل واحد هو الأعلى في درجة شموليته لمعاني المفاهيم التي دونته في الترتيب الهرمي وتوصل المفاهيم بأسهم محددة لاتجاه المعاني يكتب على السهم تشمل على المفاهيم الموجودة على جانبيه جمل تعبيرية ذات معنى علمي (رواشدة، 1993).

10- إستراتيجية الاستبانه

الاستبانه: هي إحدى استراتيجيات التقويم البديل التي تستخدم من أجل التعرف إلى جانب أو أكثر من سلوك الطالب وهي أداة سهلة تهدف إلى الحصول على معلومات عن عدد كبير من الأسئلة المحددة التي تتناول نواحي معينة من السلوك في وقت قصير موفرة للوقت والجهد (عقل، 2001).

وتفيد الاستبانات في الكشف عن اهتمامات الطلبة وهواياتهم والتعرف على نشاطاتهم خارج المدرسة وعلى خلفياتهم.

وترى الباحثة أن الاستبانة تمثل مجموعة من الأسئلة المحكمة الصياغة توجه إلى عدد من الأفراد استطلاعا لآرائهم في قضايا معينة.

رابعاً: إستراتيجية مراجعة الذات:

تعد إستراتيجية مراجعة الذات من الاستراتيجيات الرئيسية والمهمة للتقويم الحقيقي إذ تعطي المقوّم الفرصة للوقوف على مدى ممارسة الطلبة للأداءات المتنوعة وتوظيفها ولنكشف عن جوانب العجز والقصور في هذه الممارسات لديهم لمعالجتها والتغلب على أسبابها.

وتعرف إستراتيجية مراجعة الذات بأنها تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تم تعلمه وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ويمكن اعتبار أن استراتيجية مراجعة الذات تمثل مجموعة من المهارات والقدرات التي يمتلكها الطالب ويسعى لممارستها وتوظيفها في وضع تصورات وتحديد مساره.

أشكال إستراتيجية مراجعة الذات:

1- التقويم الذاتي:

وهو قدرة المتعلم على الملاحظة والتحليل والحكم على الأداء بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين الأداء وتطويره بالتعاون المتبادل بين المعلم والمتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ويتطلب التقويم الذاتي من الطلبة تقييم مشاركاتهم الشخصية وإجراءاتهم العملية ونتائجهم وتُعد الأسئلة التقويمية أدوات أساسية في التقويم الذاتي ويقوم الطلبة بإعطاء استجابات مكتوبة أو شفهية على هذه الأسئلة.

كما أن التقويم الذاتي يزيد ثقة المتعلم بنفسه ويحفز دافعيته ويوسع وعية بالمشكلات التي يواجهها ويمكن تعويد الطالب على ذلك بكتابة تقارير عن نفسه وعن الغرض من نشاطه والخطة التي يسير عليها في دراسته في حياته المعاصرة والتربية الحديثة تدعو إلى التقويم الذاتي في كل مرحلة من مراحل التعلم (عمران، 2002)

ويرى (مهيدات و محاسنة، 2009) أن المهم الوعي بالفرق بين تقويم الذات ومراجعة الذات حيث أن مراجعة الذات تهدف إلى فهم الأداء بينما يهدف تقويم الذات إلى الحكم على الأداء فتقويم الذات يساعد الطلبة على تصور الأداء كمصدر مستمر للتعلم وكنتاج تعلم في آن واحد.

2- يوميات الطالب:

ويرى (مهيدات و محاسنة، 2009) أنه نموذج (مذكرة) يكتبه الطالب بحيث يتضمن خواطرة ووجهات نظره حول ما قرأه أو شاهده أو سمعه وتتعدد أشكال يوميات الطالب بين السجلات القصصية وسجلات سير التعلم وسجلات الملاحظة

اليومية والتي يتم حفظها في ملف أو يكتب مباشرة في سجل سير التعلم. (مهيدات ومحاسنة، 2009)

واليوميات مذكرة يكتبها الطالب بنفسه يضمنها خواطره حول المقروء والمسموع ليعبر فيها عن مدى فهمه للمهارات المتعلمة واستيعابها (وزارة التربية والتعليم، 2005).

3- ملف الطالب وملف إنجاز الطالب: Student portfolio

ظهر مفهوم الملف التقويمي أو ملف الانجاز portfolio assessment في أواخر القرن العشرين في العديد من المؤسسات التربوية حتى أصبح مكونا رئيسيا من مكونات هذه المؤسسات في الوقت الحاضر.

وملف الانجاز يعني حقيبة ورقية الوثائق (البعلبكي، 1988) واصطلاحاً يمكن تعريفه بالآتي:

هو ملف يتضمن نماذج من أعمال الطلبة واهتماماتهم التي يتم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدم الطالب عبر الوقت (وزارة التربية والتعليم، 2005). أما (منسي، 2003) فيطلق عليه اسم ملف التعلم ويعرفه بأنه الملف الشخصي الذي يعد لكل متعلم وهو ملف يشتمل على مجموعة من الأنشطة التربوية التي تمثل عينات لأفضل انجازات المتعلم من معلومات واتجاهات ومهارات وتمثل محتويات هذا الملف وسيلة أساسية في تقييم المتعلمين لأنها تعكس شخصية المتعلم من خلال ما أنجزه من أنشطه.

ويؤكد (راشد، ومحمود 2003) أن ملف الانجاز يعد الأكثر أهمية من بين استراتيجيات التقويم الحقيقي لأنه يوثق لأعمال المتعلم ويتضمن منتجات فعلية ناتجة عن أداءات حقيقية للمتعلمين تعكس طبيعة أداءهم وتحدد مدى تقدمهم وجوانب ضعفهم وتميزهم وتسمح لهم بتقويم أنفسهم وغيرهم كما تفسح المجال للتواصل بين المعلم والمتعلمين والأقران والأباء.

يساعد ملف الانجاز كمثير للدافعية ويساعد على الاحتفاظ بالتعلم ونقله ويساعد أيضا في تقييم الطالب لنفسه وفي تقييم فاعلية التعلم ومن ثم توجه العملية التعليمية(Linn & Gronlund, 2002).

ومما لا شك فيه أن نجاح استخدام ملف الانجاز يعتمد على التعليمات التـــي تحدد ما يجب أن يحتويه الملف ومعايير التقويم المستخدمة ويؤخذ على هذه الطريقة في التقويم أنها تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، سواء من الطالب والمعلم وخاصة أن الطالب يحتاج إلى تغذية راجعة دقيقة وشاملة ومستمرة مما يقدمه في ملفه لتحقيــق الفائدة المرجوة (عرفان، 2005)

خامساً: استراتيجية القلم والورقة (الاستراتيجيات الاعتيادية)

(الاختبارات التقليدية)

وتقسم إلى قسمين انطلاقا من طبيعة الإجابة:

أ) الاختبارات المقالية Essay Tests

وهي أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعاً وتقسم إلى قسمين:

1- انشائية محددة الإجابة.

2- إنشائية متقدمة الإجابة.

وغالباً ما تبدأ بكلمات عدد، أذكــر، نــاقش، قــارن، (إبــراهيم وشــطناوي والمومني والرفاعي، 1990)

ب) الاختبارات الموضوعية:

نشأ هذا النوع من الاختبارات في أحضان النقد الموجه للاختبارات المقاليــة وأخذت تسميتها من موضوعية تصحيح إجاباتها إذ لا تدخل لميول المعلم أو أهوائــه الشخصية في تقرير صحتها كما في الاختبارات المقالية في بعض الحيان. (إبراهيم وآخرون، 1990)

أدوات التقويم

1- قائمة الرصد (الشطب) check list

وهي قوائم تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يضعها المعلم لقياس سمة ما في سلوك الطالب وترتب هذه الفقرات التي تهتم ببعض السلوكات البسيطة بشكل عشوائي أو بصورة منظمة ثم يقوم المعلم بملاحظة كل تلميذ من ناحية السلوك الذي يقوم برصده في قوائم الشطب لمعرفة مدى تقدم كل طالب فــي اكتــساب الــسلوك المراد، وتعتبر وسيلة ملاحظته تهتم بتحليل ناتج التعلم ليعتمد فيها المعلم على تحديد

إجابة التلميذ بوضع أسئلة عديدة ومحددة ويقوم بوضع قياس تقدير كأن يضع عـــدد من النقاط لكل إجابة ومن ثم وضع العلامة الكلية بجمع تلـــك النقـــاط(الحريـــري، 2007)

وتعد قوائم الرصد و(الشطب) من أســـهل أدوات التقـــويم إعـــداداً وتنفيـــذاً وتصححاً ويستطيع الطلبة فهمها والتعامل معها بسهولة وكفـــاءة عاليـــة ويمكـــن أن تشمل قوائم الرصد على أكثر من مشاهدة للمتعلم للمهمة أو المهارة وذلك لإصـــدار حكم صحيح وتأكيد فعالية تعلم النتاجات بشكل أفـــضل (وزارة التربيـــة والتعلـــيم، 2004).

وقوائم الرصد من أدوات التقويم الحقيقي التي يمكن استخدامها ذاتياً وتكـــون ثنائية التدرج على مقياس متصلة الأداء وتشير إلى تحقيـــق الأداء وممارســـه مـــن عدمه.

2- سلالم التقدير (Rating scales)

يعرف (عبيدات، 1988) سلالم التقدير بأنها أداه مؤلفة من عدة فقرات كـــل واحدة تعبر عن سلوك بسيط يخضع لتدرج من عدة مستويات يتم تحديدها مسبقاً بما يتلاءم والسمة المقيسة والمرحلة العمرية للملاحظ.

وترى (وزارة التربية والتعليم، 2005) أن سلالم التقدير أداة بسيطة تظهـــر فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة حيث تخضع كل فقرة لتدريج مـــن عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيه انعدام للصفة التي نقدرها أو وجودها بشكل ضئيل ويمثل الطرف الآخر تمام الصفة أو اكتمال وجودها وما بين الطرفين يمثـــل درجات متفاوتة من وجودها وهذا التدرج وقف هذه الصورة متـــصلة الأداء التـــي سيوظفها المقوّم (المعلم) للحكم على مدى ممارسة الطلبة للأداءات المختلفة.

وترى الباحثة أن سلالم التقدير أكثر قوة وفاعلية مـــن قـــوائم الرصـــد فـــي الوقوف على مدى ممارسة الطلبة للأداءات في المواقف المخبرية بـــشكل خـــاص والأداءات المختلفة في باقي المواقف وتوظيفها بكونها أكثر حاجـــة لتجزئـــة الأداء المخبرية مما يسهل على الطلبة فهم هذه الأجزاء واستيعابها مما يسهل علـــى معلـــم

العلوم الوقوف الحقيقي على مدى ممارسات الطلبة للأداءات المتنوعة وتوظيفها إما بصورة جزئية أو بصورة كلية.

3- سلم التقدير اللفظي (Rubric)

هي إحدى ادوات التقويم الحقيقي وهي عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة وهو يشبه سلم التقدير لكنه أكثر تفصيلا منه مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطوطه.

وسلم التقدير اللفظي يُعد الأداة أكثر تعقيداً من أداة قوائم الرصد/الشطب ومن أدوات سلالم التقدير بحجة أنها تتطلب من المعلم استخدام الألفاظ التقويمية المناسبة للأداء العملي موضوع التقويم مما يستدعي معرفة المعلم بهذه الألفاظ معرفة دقيقة وقدرته على إنتاجها وممارستها وتوظيفها بكفاءة واقتدار تمهيداً لإصدار الأحكام حول مدى ممارسة المتعلمين للأداءات المختلفة (وزارة التربية والتعليم، 2005).

4- السجل القصصي.

هو عبارة عن وصف قصير من المعلم يسجل فيه ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عند الملاحظة (وزارة التربية، 2005)

وهذا السجل يدون فيه المعلم ملاحظاته عن الطالب بصورة يومية بحيث يدون فيه بيانات مختلفة عن أنشطة الطالب الفردية والجماعية وعن المشكلات التي تواجهه وعن حالات تفوقه وحالات إخفاقه وتدوين البيانات في بطاقة الطالب بصورة متراكمة مما يصنع قدراً وافياً من المعلومات تحت تصرف المعلم عن الطالب الخاضع للتقويم (عريفج و مصلح، 1999)

ويسمي (العبيدي والدليمي وأبو الرز، 2006) السجل القصصي بالسجل الواقعي ويعرفونه بأنه سجل ملاحظه يدون فيه الملاحظ الوقائع والأحداث المهمة التي حدثت لطالب ما في مواقف معينة.

5- سجل وصف سير التعلم.

يعد سجل وصف سير التعلم مصدر تعلم شخصي فريد من نوعه للطلبة حيث يسجل الطلبه فيه استجاباتهم حول تحديات التعلم التي يتم وصفها من قبل معلمهم.

وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأهـا أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة حيث يسمح له بالتعبير بحريـة عـن آرائـه الخاصة واستجاباته وخبراته حول ما تعلم وما يميزه أنه يتيح للطلبة الفرصة للتوسع في التعبير عن انطباعاتهم الأولية بحرية ويربطون تلك الخبرة مع الأنواع الأخـرى من التعلم (وزارة التربية،2005).

ويرى (سعادة، 1984) أن سجلات وصف سير التعلم تمثـل أدوات تقـويم مفيدة للتلاميذ وتظهر مدى رغبتهم للتعرف على مدى التقويم الذي حققوه عن طريق كتابة الملاحظات كما تهدف إلى تشجيع الطلبة علـى تـدوين أفكـارهم وأعمـالهم بنفسهم.

وتعد سجلات سير التعلم على اختلاف صورها وأشكالها بما تحويه من نماذج مكتوبة مصادر غنية من المصادر الدالة والمؤشرة على مدى تمكن الطالـب مـن الأداءات المتنوعة وتساعد المعلم وتوقفه على مستوى أداء طلابه الحقيقي والواقعي، إذ يمكن للطالب أن يدفع بهذه الأعمال أو بعضها إلى ملفه التقويمي فيودعهـا فيـه لتكون إحدى مكوناته المعبرة عن مدى ممارسته لـلأداءات المتنوعـة وتوظيفهـا (هياجنة، 2007)

2.2 الدراسات السابقة

تمت مراجعة الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع التقـويم الحقيقـي فـي تدريس العلوم، وذلك من خلال البحث فـي المجـلات والـدوريات والملخـصات العالمية. وتبين أن معظم الدراسات التي أجريت حسب علم الباحثة كانت قليلة وأنها اتصلت بموضوع التقويم الحقيقي ليس فقط لمادة العلوم وإنما لمـواد أخـرى مثـل الرياضيات واللغة العربية والدين، وذلك لكون التقويم الحقيقي من أساليب الجديـدة التي دخلت الحقل التربوي حديثاً وفيما يلي استعراض مـوجز لـبعض الدراسـات العربية والأجنبية التي لامست موضوع التقويم الحقيقي بشكل أو بأخر.

الدراسات العربية:

أجرت (أبو طالب، 1991) دراسة هدفت إلى معرفة الأساليب التقييمية التي يستخدمها المعلمون في المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة في الأردن، حيث استخدمت الباحثة أداتين لجمع المعلومات، هي: استبانة مكونة من جزئين، احدهما خاص بأساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون في تقييم طلبتهم، والأخرى خاصة بالممارسات التعليمية في إخراج وصياغة الاختبار التحصيلي الجيد، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقييم استخداماً لدى المعلمين هي الاختبارات الكتابية، ثم حلقات النقاش والمشاريع الجماعية فالملاحظة.

وأجرت (السويدي، 1993) دراسة في دولة قطر هدفت إلى التعرف على أساليب التقويم شائعة الاستعمال في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، وعلاقة ذلك بالجنس وسنوات الخبرة في التدريس، وتألفت العينة من 228 معلماً ومعلمة، موزعين على 20 مدرسة، استخدمت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء العينة، وقد أظهرت النتائج أن معظم أساليب التقويم الحديثة لا تلقى اهتماماً من طرف المعلمين، وأظهرت النتائج أثر ذي دلالة إحصائية لعاملي الخبرة والجنس في استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم الحديثة.

وأجرى (نصر، 1998) دراسة هدفت إلى معرفة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام، وتقصي أثر متغيرات المؤهل والجنس والخبرة، وعلى مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات وتألفت العينة من 176 معلماً ومعلمة يدرسون مناهج اللغة العربية، منهم 100 معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية، ولمعرفة أساليب وأدوات التقويم الحقيقي أعدّ الباحث استبانة اشتملت على 81 نوعاً من الأساليب والأدوات المقترحة لتقويم الطلبة، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة يستخدمون جميع هذه الأنواع ولكنهم يتفاوتون في درجة استخدامهم لها، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين على مدى استخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية.

وأجرى (الحربي، 2001) دراسة هدفت إلى تعرف استراتيجيات المعلمين لتقويم تلاميذهم عند تدريسهم الرياضيات في المراحل المبكرة (الأول، الثاني، الثالث الأساسي) وأثر متغيرات (الصف، أسلوب التدريس، التخصص، الدرجة العلمية، الخدمة في مجال التدريس). اعتمدت الدراسة في جمع المعلومات على أداة من إعداد الباحث لمعرفة تلك الاستراتيجيات مشتملة على 23 أسلوباً من أساليب التقويم، وقد تكونت عينة الدراسة من 91 معلماً في الصفوف الثلاثة، وأظهرت النتائج استخدام الأساليب التي من أبرزها التقارير العامة، والواجبات المنزلية، والاختبارات التحريرية، وأنه لم يكن لمتغيري الخدمة والتخطيط أثر في استخدام أساليب التقويم.

أجرت (مراد، 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى الصف (الأول، والثاني والثالث)، ومعلماتها، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطقبة لنظام التقويم التربوي الحقيقي في دولة البحرين، كما هدفت إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم، وقامت الباحثة بتصميم أداتين للإجابة عن أسئلة الدراسة الأولى، وهي استبانة مكونة من 56 فقرة موزعة على 3 محاور، وأن عدد المعلمين والمعلمات التي شملتهم الدراسة 130 معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون الأساليب الرئيسية الثلاثة المتظمنة في الاستبانة (الاختبارات، الملاحظة، وملفات التلاميذ) بصورة مرضية مع وجود فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة (الدوسري، 2004) إلى التعرف على ممارسات التقييم الصيفي في المرحلة الإعدادية في البحرين، وتكونت عينة الدراسة من 235 معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الإعدادية واستجاب 84% منهم لأداة البحث، واستخدام استبيان مكون من 26 فقرة، وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في التقييم كالاختبارات بأنواعها، وأن هناك إصرار من المعلمين على استخدام متغيرات غير مرتبطة بتحصيل الطالب كالمشاركة الصفية ومجهود الطالب الشخصي في تقدير درجة الطالب في المقرر الدراسي.

وأجرى (الجهني، 2006) دراسة هدفت إلى التعرف علـــى درجـــة معرفـــة معلمي التربية الإسلامية، واستخدامهم لأساليب تقويم تعليم طلاب المرحلة الابتدائيـــة في مدارس منطقة المدينة المنورة، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداتين الأولى اختبار مكون 93 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكان الغرض منه قياس درجة معرفة المعلمين لأساليب تقويم تعلم طلابهم، أما الأداة الثانية فهـــو اســـتبيان مكون من 22 أسلوباً من أساليب التقويم موزعة على 5 مجالات، كان الغرض منها قياس درجة استخدام الأساليب التي يمارسها المعلمون في تقويم تعلم طلابهم، وقد تم تطبيق الأداتين على عينة الدراسة المكونة من (304) معلماً مـــن معلمـــي التربيـــة الإسلامية اللذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت النتـــائج تـــدني مـــستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم التقليدية والبديلة، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة المعلمين ذو الخبرة القليلة (أقل من خمس سنوات) أعلى مـــن مستوى معرفة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (5-9)، كما دلّت النتـــائج المتعلقـــة بأثر كل من المؤهل العلمي والتخصص والخبرة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لهذه المتغيرات، وأن هنالك فروق دالة إحصائياً للمعلمـــين الـــذين حـــضروا دراسة تدريبية.

وفي دراسة (الشرفاء، 2007) والتي هدفت إلى بيان مدى استخدام معلمـــي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم الحقيقي المعتمد على أداء الطلبة، وبيان المشكلات الخاصة باستخدام هذه الإستراتيجية من وجهـــة نظـــرهم، وتكونت عينة الدراسة من 140 معلماً ومعلمة ممثلة لمجتمع الدراسة، واســـتخدمت الباحثة استبانة للحصول على النتائج.

وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأســـاليب إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء كانت متوسطة، في حين كانت درجة استخدام للأدوات متدنية مقارنة بالمتوسط الفرضي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية على مقياس الاستخدام تُعزى للنوع الاجتماعي أو المؤهل، وأشـــارت النتـــائج إلـــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتدريب ولـــصالح المعلمـــين الخاضـــعين للدورات التدريبية.

وأجرى (العلاونة، 2007) دراسة هدفت إلى معرفة "ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها"، وتكونت عينة الدراسة من 16 معلماً، واستخدمت الدراسة أداتين هما: نموذج ملاحظة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات أعمال الطلبة، ونموذج ملاحظة ممارسات معلمي العلوم البديل القائم على الأداء.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات أعمال الطلبة كانت متوسطة ولم تختلف باختلاف الجنس، كما بيّنت نتائج الدراسة أنّ هناك العديد من الصعوبات التي تواجه ما يزيد على 50% من المعلمين، والتي تتمثل بالعدد الكبير في الغرفة الصفية والنصاب العالي للمعلم، وبعض الأدلة الإرشادية.

وأجرى (الغزو، 2008) دراسة بعنوان مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم، هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس عجلون، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من 55 فقرة موزعة على أربع مجالات، هي: مجال الاختبارات، ومجال أدوات التقرير الذاتي، وأدوات الملاحظة، وملفات الإنجاز. أظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون كانت مرتفعة. وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة المعلمين في استخدام أساليب وأدوات التقويم.

وفي دراسة (خطاطبة، 2009) والتي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية

والخاصة في محافظة عجلون، والبالغ عددهم 354 معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بصورة عشوائية.

ولتحقيق هذه الدراسة تم استخدام مقياس درجة الممارسة لدى معلمي اللغة العربية ومقياس درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للتقويم البديل، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

1) درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للتقويم البديل كانت متوسطة.
2) درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للتقويم البديل كانت منخفضة.
3) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى للجنس.

وفي دراسة (أبو شعيرة وآخرون، 2010) التي هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي على تلاميذ الصفوف الأربع الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، وقد تكونت العينة من 363 مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن أكثر المعيقات الإمكانيات المادية، ومن ثم ضغط البرامج الدراسية.

الدراسات الأجنبية:

وأجرى كولنز (Collins, 1992) دراسة هدفت إلى معرفة دور استخدام ملفات الأعمال كأدوات تساعد في إصلاح البحثية العلمية السائدة في تحسين تعلم وتعليم العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب والمعلمين، وتم جمع البيانات بطريقة الملاحظة الميدانية والمقابلة، أشارت النتائج أن استخدام ملفات أعمال الطلبة لأغراض التقويم تساعد الطلبة على التأمل الذاتي والعمل التعاوني.

أظهرت النتائج وجود الدور الإيجابي للمؤهل العلمي في التخطيط والتصميم والتصنيف.

وأجرى شيني (Chinni, 1997) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين تحصيل الطلبة وبين استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحقيقي، مثل ملفات أعمال الطلبة والمشاريع، وتكونت عينة الدراسة من 9 معلمين و9 طلاب، من مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لكلية التربية في جامعة ستيان هوك الأمريكية، وتم جمع

البيانات بطريقة الملاحظة والمقابلات الفردية مع الطلبة والمعلمين الذين تحدثوا عن خبراتهم وآرائهم وسلوكياتهم ومعرفتهم مدى تأثير الطرق البديلة لتقويم أداء الطلبة في تحصيلهم، وأشارت النتائج إلى أن استخدام طرق التقويم الحقيقي مثل ملفات أعمال الطلبة والمشاريع هي الأساليب الأفضل لوصف مدى فهم الطلبة للمادة الدراسية، وأشارت الدراسة إلى الدور الإيجابي لومؤهلاته العلمية وفي تحسين ممارساته لأساليب التقويم الحقيقي.

وأجرى بلاك (Blak, 1998) دراسة هدفت إلى تقصي مدى فائدة ملفات أعمال الطلبة في تقرير مدى تقدم الطلبة وصعوبات تطبيق التقويم التربوي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في إحدى مدارس استراليا، وقد تم جمع البيانات بطرق مختلفة مثل الاستبيانات والمقابلات والملاحظات الميدانية، وقد أظهرت النتائج موافقة الجميع على أن ملفات أعمال الطلبة تقدم معلومات عن إنجازاتهم وتعمل على تقويم الطلبة بشكل متكامل وتحسن من أعمالهم، وأظهرت النتائج دور التدريب والمؤهل العلمي وأثرها على المراقبة والمتابعة، وكما أشارت لبعض صعوبات التطبيق مثل ضيق الوقت وأعداد الطلبة المتزايدة في الغرفة الصفية الواحدة.

أما دراسة نيكلسون (Nicholson, 2000) فقد هدفت إلى معرفة النتائج السلبية عن استخدام منهاج مبني على التقييم الحقيقي، تكونت عينة الدراسة من معلمي الصفوف الثالث الأساسي في مدارس مقاطعة تيسبورج الحكومية، جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين واستبانة وزعت على كل من المعلمين والأهالي، أظهرت النتائج أن السلبيات في استخدام التقييم الحقيقي كان العبء الإضافي على المعلم وصعوبة استيعاب الأهل للنظام التقييمي.

أجرى إتسي (Etsey,2000) دراسة هدفت إلى فحص اتجاهات وممارسات المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم تحصيل الطلبة والتي يخضع لها المعلمين خلال برنامج تدريبي للمعلمين ما قبل الخدمة وتكونت عينة الدراسة من (325) معلماً موزعين في 12 مركز تدريبي في كل من ولايات (إلينوي، أيوا، مينسوتا، وميسوري). أظهر المعلمون اتجاهات ايجابية نحو استخدام أساليب

المشروع، الملاحظة، وملف الطالب والعرض حيث أن تزيد من مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم وأوصت الدراسة بضرورة أن يخضع المعلمون لدورات مكثفة حول كيفية استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم مختلف جوانب العملية التربوية.

وقام شانا هان (Shana & Han, 2001) بدراسة هدفت إلى تقصي الممارسات الصفية التقويمية في المرحلة الابتدائية في العلوم، واهتمت الدراسة باستقصاء ادراكات المعلمين ومعرفتهم واتجاهاتهم الأساسية نحو أساليب التقويم في تقويم أداء وتحصيل الطلبة، تكونت العينة من (36) معلم من معلمي المرحلة الثالثة في ولاية وسيكنسون وجمعت في الدراسة بيانات نوعية باستخدام المقابلات ووجد ما يلي:

1. تباين ممارسات المعلمين التقويمية.
2. معظم المدارس لا تستخدم أساليب تقويم موحدة.
3. هنالك نقص في برامج تدريب المعلمين على كيفية استخدام أساليب التقويم الحيوية.

كما وأجرى شوداك (Shudak, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر كل من الجنس والخبرة التعليمية والمستوى التعليمي للمعلم في تصنيف التقويم القائم على الأداء، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين في ولاية نبراسكا الأمريكية، وجمعت البيانات بواسطة استبانة مسحيّة مدرجة على مقياس سباعي، وأشارت النتائج إلى وجود أثر واضح للجنس، حيث كانت المعلمات الإناث أكثر ميلاً لتصنيف مهارات التقويم القائم على الأداء من المعلمين الذكور، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأعلى كانوا أكثر قدرة على تصنيف مهارات التقويم القائم على الأداء من المعلمين الأقل خبرة، وأشارت إلى وجود أثر للمستوى التعليمي في إدارة مهارات الأداء لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات الأعلى.

أجرى سمبسون (Simpson, 2004) دراسة هدفت إلى التحقق من الأثر المحتمل للعوامل الديموغرافية: الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي للمعلمين على نتائج التقويم لملفات الأعمال، وقد تكونت العينة من (76) معلماً ومعلمة في منطقة ميرلاند الأمريكية، وقد تم جمع البيانات بطريقة المقابلة والأسئلة المفتوحة. وأشارت

النتائج إلى أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية لكل من الخبـــرة والمـــستوى التعليمـــي للمعلمين في مقدرتهم على تقويم أداء طلبتهم، حيث كان المعلمون ذو الخبرة الأكثـــر والمستوى التعليمي الأعلى أقدر من غيرهم في تقويم أداء الطلبة، وهذا يعود للكفاية المهنية، في حين لم تشر الدراسة إلى وجود أثر النوع الإجتماعي في التأثير علـــى قدرة المتعلم على استخدام أعمال الطلبة، وفسّرت هذه النتيجـــة لتقـــارب الظـــروف التعليمية لكل من مدارس الذكور والإناث. وأظهرت هذه الدراسة وجود مشكلة زيادة أعداد الطلبة داخل الغرف الصفية.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. تباينت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث أهدافها وأغراضها، فمنهـــا مـــا كان معرفة أساليب وأدوات التقويم السابقة الاستخدام لدى المعلمين كدراســـة (السويدي، 1993م) و(نصر، 1998م) و(مراد، 2002م)، ودراســـة (أبـــو طالب، 1991م)، و(الجهيني، 2006م)، و(الدوسري، 2004م)، و(الغـــزو، 2008م)، و(شوداك، Shudak, 2002) ومنها ما كان هدفها معرفة معيقات اســـتخدام اســـتراتيجيات التقـــويم الحقيقـــي وأدلتـــه، كدراســـة نيكلـــسون (Nicholson, 2000) ودراسة (بلاك، Blak, 1998) ودراسة (العلاونـــة، 2007م) ودراسة (أبو شعيرة وآخرون، 2010م).

في حين أن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي العلـــوم في محافظة الكرك لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ومعيقات اســـتخدامها مـــن وجهة نظرهم.

2. اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث المرحلة التي تناولتها، حيـــث تنـــاول بعضها المرحلة الأولى الأساسية، كدراسة (الجهنـــي، 2006م)، و(مـــراد، 2001م)، و(أبو شعيرة وآخرون، 2010م).

ومنها ما تناول المرحلة الأساسية والثانوية، كدراسة (نصر، 1998م)، ودراســـة شوداك (Shudak, 2002).

ومنها ما تناول جميع مراحل التعليم العام، كدراسة (السويدي، 1993، و(أبو طالب، 1991م)، ودراسة (نصر، 1998م)، ومنها ما تناول المرحلة المتوسطة الإعدادية، كدراسة (الدوسري، 2004م)، وشيني (Chinni, 1997).

في حين أن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي العلوم باستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته للمرحلة الأساسية المتوسطة والعليا.

3. اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث العينة التي تم تصنيف الأداة عليها، حيث اقتصرت عينة الدراسة لكل من (أبو طالب، 1991؛ سمبسون، Simpson, 2004؛ العلاونة، 2008؛ Shudak, 2002؛ Nicjolson, 2000، السويدي، 1993؛ الدوسري، 2003؛ مراد، 2001؛ الحربي، 2001) على المعلمين فقط.

في حين اشتملت دراسة (شيني، Chinni, 1997) ودراسة كولنز(Collins, 1992) على معلمين وطلاب.

أما دراسة (أبو شعيرة وآخرون، 2010) فشملت كل من المشرفين والمعلمين والمدراء.

أما دراسة (بلاك، Blak, 1998) فاشتملت على عينة من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (العلاونة، 2007؛ والغزو، 2008؛ ونصر، 1998؛ Nicholsiom, 2000؛ والدوسري، 2003؛ ومراد، 2001؛ والحربي، 2001) من حيث العينة التي تم تطبيق الأداة عليها، حيث طبقت على معلمي العلوم.

4. اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث الأدوات التي تم جمع البيانات بواسطتها، فبعضها اعتمد على الاستبيان وحده في جمع المعلومات، كدراسة (السويدي، 1993؛ نصر، 1998؛ الغزو وأبو طالب، 1991؛ نصر، 1998؛ مراد، 2002؛ أبو شعيرة وآخرون، 2010؛ الدوسري، 2004؛ الحربي، 2001؛ شوداك، Shudak, 2002).

والبعض الآخر اعتمد على الاستبيان والاختبار، كدراسة (الهيتي، 2006)، في حين اعتمد الآخر على المقابلة، كدراسة (سمبسون، Simpson, 2004) وبعضها باستخدام المقابلات والملاحظات الميدانية والاستبيانات، كدراسة (بلاك، Blak, 1998).

والبعض الآخر المقابلات والاستبيانات، كدراسة (نيكلسون، Nichoson, 2000)، وبعضها باستخدام الملاحظة والمقابلة، كدراسة (كولينز، Collins, 1992).

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على الاستبانة والملاحظة في الحصول على النتائج.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أن الدراسة الحالية لا تقل أهمية عن مثيلاتها من الدراسات السابقة، حيث أنها تناولت جميع استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ومعيقاته في دراسة واحدة. وهذا ما يميزها عن دراسة (الشرفاء، 2007) التي تناولت التقويم المعتمد على الأداء، ودراسة (علاونه، 2007) الذي أعتمد على ملف الإنجاز، واختلفت مع الدراسات السابقة في المرحلة، حيث تم أخذ جميع مدرسي العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية، واختلفت في المبحث، حيث تناولت مبحث العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة والعليا، وقد اختصت هذه الدراسة في البحث في مدى استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم وأدواته في تربية الكرك ومعيقات الاستخدام من وجهة نظرهم، وأثر كل من النوع الاجتماعي والخبرة والتخصص والمؤهل العلمي على مدى الاستخدام أيضاً أستخدمت بطاقة ملاحظة لإيجاد المدى الفعلي لاستخدام استراتيجيات التقويم وأدواته، ولم تتناول الدراسات السابقة مبحث العلوم لجميع المراحل التعليمية بشكل عام، فقد كانت غالبية الدراسات التربية الاجتماعية والتربية الإسلامية والرياضيات واللغة العربية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهجية الدراسة المتبعة ولمجتمع الدراسة وعينتها وشرحا للخطوات التي تم إتباعها من إعداد وتطوير أدوات الدراسة والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها ومراحل توزيع الأداة (الاستبانة) على عينة الدراسة ومراحل عملية الملاحظة للعينة وعرضاً للطرق والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

1.3 منهجية الدراسة

في ضوء أهداف هذه الدراسة والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها تم استخدام المنهج الوصفي والنوعي الذي يعبر عن مستوى استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم وأدواته ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في مدارس تربية الكرك والذي لا يقف عند حد جمع البيانات فحسب وإنما يعتمد على تحليها من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين الواقع وتطوره.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية المتوسطة والعليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الكرك للعام الدراسي 2012/2011 والبالغ عددهم 213 معلماً ومعلمة، بلغ عدد الذكور 95 معلما و 118 معلمة موزعين على 108 مدارس حسب إحصائية مديرية تربية الكرك لعام 2012/2011.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 173 معلما ومعلمة فهم 84معلم و 89 معلمة من المجتمع الكلي حيث نلاحظ تقارب بين عدد المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة.

وتم توزيع الاستبانه على جميع أفراد مجتمع الدراسة كاملا والبالغ عددهم (213) معلماً ومعلمة، ولكن الاستبانات المستردة والتي تم التعامل معها كانت 173 استبانة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	الكلي
النوع	ذكر	84	173
الاجتماعي	أنثى	89	
الخبرة	من سنة إلى 5 سنوات	60	173
	11-6	46	
	أكثر من 11 سنوات	67	
التخصص	فيزياء	55	173
	كيمياء	41	
	أحياء	38	
	علوم عامة	30	
	علوم ارض	9	
المؤهل	دبلوم مجتمع	7	173
العلمي	بكالوريوس	109	
	بكالوريوس +دبلوم	44	
	ماجستير ودكتوراة	13	

4.3 أدوات الدراسة

أولا: الاستبانة

تم تطوير استبانة للكشف عن درجة ممارسة واستخدام معلمي العلوم في المدارس الحكومية في تربية الكرك لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق

بموضوع الدراسة والدراسات السابقة وتكونت أداة الدراسة من جزئين تضمن الجزء الأول معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة وتضمن الجزء الثاني مقياس أداة الدراسة والذي يتعلق بالممارسة وقد تكونت الاستبانة من ثلاث مجالات:

1) المجال الأول: يتعلق بجميع استراتيجيات التقويم الحقيقي وانواعها.
2) المجال الثاني: يتعلق بأدوات استراتيجيات التقويم الحقيقي.
3) المجال الثالث: يتعلق بمعيقات استخدام التقويم الحقيقي وأدواته.

وكان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (42) فقرة والملحق (أ) يمثل الاستبانة في صورتها الأولية.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة اعتمدت طريقة صدق المحتوى، حيث تم عرض الأداة على 10 محكمين من ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم والمناهج في جامعة مؤتة، ووزارة التربية والتعليم؛ وذلك بغرض معرفة ما تقيسه الفقرات من الأداء المطلوب، ومدى صلة فقرات المقياس بالمتغير لمراد قياسه وللحكم على الفقرات وصياغتها ودرجة وضوحها ومناسبتها لمجالات الدراسة، ولقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين في تعديل بعض العبارات حسب توصياتهم، وعُدت موافقة غالبية المحكمين على الفقرة مؤشر على صدق الفقرة، وبذلك أصبحت عدد الفقرات في صورتها النهائية (38) فقرة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وذلك بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من (20) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، وبفارق زمني مدته ثلاث أسابيع حيث تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين والجدول رقم (2) يبين قيم معاملات الثبات حيث تبين من جدول رقم (2) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (2)

قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة (الاستبانة)

المتغير	معامل الثبات لاستبانه
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	0.89
إستراتيجية الملاحظة	0.88
إستراتيجية التواصل	0.81
إستراتيجية مراجعة الذات	0.86
إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة	0.79
الأدوات	0.82
المعيقات	0.92

ثانيا: بطاقة ملاحظة.

تم بناء بطاقة الملاحظة للكشف عن درجة الاستخدام الفعلي الملموس من خلال الملاحظة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته من قبل معلمي العلوم في تربية الكرك وقد تكونت بطاقة الملاحظة من عدد من الفقرات تم بنائها في ضوء الأداة الأولى (الاستبانة)

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة اعتمدت صدق المحتوى إذ تم عرض الأداة على 10 محكمين من ذوي الاختصاصات في مجال القياس والتقويم والمناهج والتدريس في جامعة مؤتة ووزارة التربية والتعليم من حملة درجات الدكتوراه والماجستير وبتخصصات مختلفة وبين الملحق (ج) أسماء المحكمين ودرجاتهم ورتبهم وأماكن عملهم وتم توزيع البطاقة بصورتها الأولية على المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي فيما إذا كانت الفقرات مناسبة للمجالات التي وصفت فيها أم لا وفيما إذا كانت الصياغة الأولية صحيحة أم لا كما ترك للمحكم مجال لاقتراح أي تعديلات يراها مناسبة وتم الأخذ بأداء المحكمين واقتراحاتهم والتي كان معظمها يطلب إعادة الصياغة اللغوية لبعض فقرات البطاقة وتعديل بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى

وحذف بعض الفقرات، وتم تعديل صياغة لبعض الفقرات وتكـون نمـوذج بطاقـة الملاحظة في صيغته النهائية من (23) فقرة وقد تم اعتماد تقدير الممارسات علـى نموذج الملاحظة ب (يستخدم أو لا يستخدم)

ويبين الملحق (ب) بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

وتتكون من جزأين الجزء الأول ويتضمن معلومات عامة عن عينة الدراسـة والجزء الثاني مقياس أداة الدراسة والذي يتعلق بالممارسة الفعلية للمعلمين.

ثبات الأداة (لبطاقة الملاحظة)

تم تطبيق أداة الدراسة على (20) فرداً من مجتمع الدراسـة ومـن خـارج عينتها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة وبفارق زمني مدته ثلاثـة أسابيع، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق لأداة الدراسـة وبطاقـة الملاحظة، والجدول (3) يبين قيم معاملات الثبات.

جدول (3)

قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة

المتغير	معامل الثبات لبطاقة الملاحظة
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	0.86
إستراتيجية الملاحظة	0.89
إستراتيجية التواصل	0.84
إستراتيجية مراجعة الذات	0.82
إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة	0.83

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة .

5.3 إجراءات الدراسة

تمت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1- تحديد مشكلة الدراسة والتي تمثلت بمدى استخدام معلمي العلوم لاسـتراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في تربية الكرك ومعيقات اسـتخدامها مـن وجهـة نظرهم.

2- التنسيق ما بين الجامعة والميدان لتطبيق الدراسة في ضوء كتاب عمادة البحث العلمي بأنه تم مخاطبة مديرية تربية الكرك لتسهيل مهمة أجراء الدراسة وتم الحصول عليه مما سهل عملية القيام بتطبيق الأداتين، وبناء عليه تم الحصول على كتاب موجه من مديرية تربية الكرك إلى المدارس لتسهيل المهمة.

3- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

4- بعد أن تم اعتماد أدوات الدراسة (الاستبانة) بصورتها النهائية وبعد أن تم التحقق من صدق الأدوات وثباتها قامت الباحثة بزيارة المدارس والالتقاء بالمعلمين والمعلمات والتحدث معهم حول الدراسة وأهدافها وتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة باليد وقامت الباحثة بالإجابة عن الاستفسارات والتساؤلات وترك لأفراد عينة الدراسة الحرية والوقت الكافي للإجابة، مع التأكيد من قبل الباحثة للأفراد المشمولين أن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، واستغرق توزيع الاستبانات وجمعها من قبل الباحثة ثلاث أسابيع وقد تم تفريغ الاستبانات المسترجعة في نموذج خاص بالحاسوب تمهيداً للقيام بالمعالجات الإحصائية.

5- أما بطاقة الملاحظة فقد كانت تطبق بالتعاون مع المشرفين التربويين في تربية الكرك، حيث تم تدريبهم على كيفية تعبئة بطاقة الملاحظة، واخذ كل مشرف عدد من بطاقات الملاحظة وعدد من الاستبانات وكان يعطي المعلم الاستبانة دون الإشارة إلى بطاقة الملاحظة وبعد الإجابة عليها تم حضور الحصص من قبل الباحثة ومن قبل المشرفين. وثم تعبئة بطاقة الملاحظة.

وتمت عملية رصد السلوكات الواردة في نموذج ملاحظة ممارسات معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.

وبعد ذلك تم إيجاد المدى الفعلي لأستخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته من خلال علاماتهم على بطاقة الملاحظة.

كما تم تدريج مستوى الإجابة على الاستبانة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمسة مستويات:

كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، ومعدومة.

كبيرة جدا ويعطى (5) درجات ومستوى كبيرة ويعطى (4) درجات ومستوى متوسط ويعطى (3) درجات ومستوى منخفض ويعطى درجتين (2) ومستوى منخفض جداً (معدومة) ويعطى درجة واحدة (1).

وجرى استخدام مقياس الحكم على النتائج الذي تم تقسيمه إلى (مرتفع، متوسط، متدني).

6.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة

1- النوع الاجتماعي وله مستويان(ذكر، أنثى).

2- التخصص وله خمسة مستويات (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم عامة، علوم أرض).

3- سنوات الخبرة (وله ثلاث مستويات: (1-5) و(6-10) و(11) فأكثر.

4- المؤهل العلمي وله أربعة مستويات (دبلوم كلية، بكالوريوس، بكالوريوس+دبلوم، ماجستير فأعلى.

المتغيرات التابعة

1- مدى استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في تربية الكرك.

2- تقديرات معلمي العلوم للمعيقات التي تحد من استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.

7.3 المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تعريف البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1-تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حيث تم تطبيق المتوسطات إلى ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) وللحكم على درجة

الاستخدام ووجود المعيقات وتم الحكم على الفقرات بالرجوع إلى مختصين في القياس والتقويم تم الاعتماد على التقسيم الآتي:

القيمة	درجة الاستخدام	حجم المشكلة
أكثر من 3.67	مرتفع	كبيرة
2.33 -3.66	متوسط	متوسطة
أقل من 2.33	منخفض	متدنية (ضعيفة)

2- تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعددة لفحص أثر النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.

3- استخدام مقارنات شيفية البعدية لقياس أثر المؤهل العلمي على مدى استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليهـا الدراسـة ومناقـشتها والتوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وهي الآتي:

1.4 عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته الأكثـر اسـتخداماً لـدى معلمي العلوم في تربية الكرك ؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكـل إستراتيجية وللأدوات والجداول (4، 5، 6، 7، 8، 9) تبين نتائج ذلك.

أولاً: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	يقوّم المتعلم بطريقة عرضه لمجموعة من الانشطة في مكـان محـدد (المعارض).	3.33	0.87	متوسط
2	يقوّم المتعلم فرديا أو جماعيا حسب طبيعة الأداء (المشروع)	3.56	0.83	متوسط
3	يقوّم المتعلم باستخدام العروض الشفوية.	3.92	0.86	مرتفع
4	يقوّم المتعلم باستخدام التجارب العلمية.	3.69	0.87	مرتفع
5	أكلف المتعلم بالتحدث عن موضوع معين خلال فترة محددة وقـصيرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار(المحادثة))	4.07	0.86	مرتفع
6	أجرى لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حـول قـضية معينة لإظهار قدرتهم على الإقناع والتواصل (المناظرة).	3.06	0.89	متوسط
7	أكلف المتعلم بإجراء حوار أو نقاش بكل مـا يرافقـه مـن حركـات وإيماءات يتطلبه الدور تحت إشـرافي لإظهـار مهاراتـه المعرفيـة والإدراكية (لعب الأدوار)	3.03	0.94	متوسط
8	يقوّم المتعلم باستخدام الجداول والرسوم البيانية والخرائط المفاهيمية.	3.65	1.05	متوسط
9	يقوّم المتعلم بطريقة الواجبات والتقارير والأبحاث العلمية.	4.03	0.84	مرتفع
	الكلي	3.59	0.53	متوسط

يتبين من الجدول(4) أن الفقرات (9,5,4,3) كان مدى استخدامها مرتفع، وباقي الفقرات كان مدى استخدامها متوسط و أقل تقدير كان للفقرة (أكلف المتعلم بإجراء حوار أو نقاش بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبه الدور تحت إشرافي لإظهار مهاراته المعرفية والإدراكية (لعب الدور) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.03)، و أكبر تقدير كان للفقرة (أكلف المتعلم بالتحدث عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار(المحادثة) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(4.07)، والتقدير الكلي لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كان متوسط وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.59) .

يلاحظ أن الفقرات (3، 5) حصلت على أعلى تقدير كونها تركز على العروض الشفوية والمناقشة والتي تثار عن طريق طرح الأسئلة الشفوية بدل الاختبارات. حيث أن طرح الأسئلة لا يحتاج إلى إعداد ويوفر الوقت والجهد، فهي الاسرع في تقديم تغذية راجعة للمعلم عن مدى تقدم الطالب.

وجاءت الفقرة (4) مرتفعة أيضاً وهي المتمثلة باستخدام التجارب العلمية ويمكن أن يعزى ذلك حيث أن العلوم لا تسمى علوماً إلا بتفعيل التجارب العلمية داخل مختبر العلوم أو خارجه وإجراء التجارب يعتبر بيئة تعلميه مناسبة للمعلم حيث يقوّم الطالب أثناء أداء المهمات والأدوار، فيصبح المختبر وكأنه خلية نحل.

أما الفقرة (9) والمتمثلة "الواجبات والتقارير للأبحاث العلمية" قد حصلت على تقدير عالي أيضاً يمكن أن يعزى ذلك إلى أن الأسئلة البحثية والتقارير العلمية والواجبات والأنشطة الإثرائية هي خصوصية لمعلمي العلوم والطلبة. فالطالب في مبحث العلوم عبارة عن دينامو متحرك هنا وهناك يبحث في التقارير ويكتب التقارير الخاصة بإجراء الأنشطة ويجيب على الأسئلة الاثرائية وهكذا.

أما حصول الفقرات (1، 2، 8، 6) على تقدير متوسط فهذا يمكن أن يعزى هذا إلى أن معلمي العلوم ما زالوا متأثرين بالطرق التقليدية مما يعكس درجة متوسطة من استخدام أساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

ويلاحظ أن الفقرات رقم(3، 4، 5، 9) استخدامها مرتفع يمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين يميلون لاستخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على المحادثة والمناقشة والتي تثار عن طريق طرح الأسئلة الشفوية بدل الاختبارات.

ويعزى ذلك إلى أن المعلمين ما زالوا متأثرين بالاختبارات التقليدية وحسب مبادئ التعلم فإنه ليس من السهل تغير العادات وأنماط السلوك التي ترسخت عند الأفراد ولأن الأفراد عادة ما يخافون من ممارسة أشياء جديدة تتطلب منهم جهداً وهي بحاجة إلى تدريب وتحتاج إلى وقت من حيث تحديد نتاجات التعلم العامة والخاصة وتحديد نوع الأداء ومدى مشاركة المعلمين في بناء معايير التقويم والتعبير عن الأداء لسلوك يمكن مشاهدته ومناقشته وتوفير المواد والتجهيزات ومراقبتهم أثناء أداء المهمات وتزويدهم بالتغذية الراجعة بعد تقديمهم الأداء وكل ذلك يتطلب منهم وقتا وجهداً لذلك كانت درجة الاستخدام متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشرفاء، 2007) حيث أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة ودراسة كل من (الدوسري، 2003) و(السويدي، 1993).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو طالب، 1999) حيث أشار إلى أن أكثر أساليب التقويم استخداماً لدى المعلمين هي الاختبارات الكتابية ثم حلقات النقاش والمشاركة.

ثانياً: إستراتيجية الملاحظة

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على إستراتيجية الملاحظة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
10	يقوّم سلوك محدد للمتعلم بطريقة الملاحظة الصفية.	3.94	0.89	مرتفع
	الكلي	3.94	0.89	مرتفع

حيث تبين من الجدول رقم (5) أن تقدير المعلمين على لإستراتيجية الملاحظة كان مرتفع وبلغت القيمة للمتوسط الحسابي 3.94 حيث أن الفقرة رقم (10) والمتمثلة أجمع معلومات عن سلوك محدد أو جانب معين وأعطى للطالبات معلومات عن ذلك السلوك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مراد، 2002) حيث كشف أن أسلوب الملاحظة من أكثر الأساليب استخداما في تقويم الطلبة وترجع الباحثة ذلك إلى صفة تدريس العلوم تتطلب المتابعة والملاحظة المستمرة من قبل معلمي العلوم خاصة أثناء العمل في المختبرات والمشاريع والعروض العلمية.

حيث يتم ملاحظة الطلبة أثناء أداء المهمات الموكولة إليهم كملاحظتهم أثنا العمل الجماعي أو ملاحظة السلوك حيث يركز الكثير من المعلمين على سلوكات الطالب داخل الغرفة الصفية ويتم محاسبة الطلبة سلباً أو إيجابا.

ثالثاً: إستراتيجية التواصل

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على إستراتيجية التواصل

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
11	يقوّم بطريقة المقابلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب من خلال أسئلة معدة مسبقا.	3.87	0.95	مرتفع
12	أوجه أسئلة مباشرة إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه في التعلم (الأسئلة والأجوبة)	4.49	0.68	مرتفع
13	التقي بالمتعلم بشكل فردي أو جماعي لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين (مؤتمر)	3.34	1.10	متوسط
	الكلي	3.90	0.65	مرتفع

يتبين من الجدول(6) أن الفقرة (13) كان مدى استخدامها متوسط ،و باقي الفقرات كان مدى استخدامها مرتفع و أقل تقدير كان للفقرة (التقي بالمتعلم بشكل

فردي أو جماعي لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين (مؤتمر)) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.34)، وأكبر تقدير كان للفقرة (أوجه أسئلة مباشرة إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه في التعلم (الأسئلة والأجوبة)) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(4.49)، والتقدير الكلي لإستراتيجية التواصل كان مرتفع وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.90) .

حيث يلاحظ أن الفقرة رقم 11 (المقابلة) حيث الأسئلة المعدة مسبقاً والفقرة رقم (12)والمتمثلة بـ(الأسئلة والأجوبة) تركز على طرح الأسئلة على الطالب والمعلم يتلقى الإجابة وهذه الطريقة لا تحتاج إلى وقت وتحضير في إعدادها واستخدامها كونها تعتمد الأسئلة والإجابة الشفوية المباشرة، بينما الفقرة رقم (3) المؤتمر تحتاج إلى وقت وجهد أكثر من السابقتين وتحتاج إلى تدريب وممارسة من قبل معلمي العلوم.

كما ويمكن القول بأن التواصل عبارة عن قدرة لغوية من خلال استعمال اللغة بهدف نقل المعلومات بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم ومعرفة مدى التقدم الذي حققه الطالب وكذلك معرفة طبيعة تفكيرة وأسلوبه في حل المشكلات وقد تستخدم أثناء التقويم التكويني في بداية الوحدة أو الدرس الختامي وهو عملية تعاونية بين المعلم والطالب.

رابعاً: إستراتيجية مراجعة الذات

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على إستراتيجية مراجعة الذات

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
14	يقوّم المتعلم بطريقة التأمل الذاتي.	3.52	0.99	متوسط
15	أكلف المتعلم بالحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة (تقويم الذات)	3.76	0.98	مرتفع
16	أكلف المتعلم بكتابة مذكرة تتضمن خواطره ووجهات نظره حول ما قرأ أو شاهد أو سمع (يوميات الطالب)	3.02	0.99	متوسط
17	يقوّم المتعلم من خلال ملفه الذي يحوي أفضل أعماله ومنجزاته.	3.54	1.17	متوسط
	الكلي	3.46	0.78	متوسط

يتبين من الجدول(7) أن الفقرة (16) كان مدى استخدامها مرتفع ،و باقي الفقرات كان مدى استخدامها متوسط و أقل تقدير كان للفقرة (أكلف المتعلم بكتابة مذكرة تتضمن خواطره ووجهات نظره حول ما قرأ أو شاهد أو سمع (يوميات الطالب)) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.02)، و أكبر تقدير كان للفقرة (أكلف المتعلم بالحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة (تقويم الذات)) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.76)، والتقدير الكلي لإستراتيجية مراجعة الذات كان متوسط وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.46) .

وعند تجزئتها على شكل فقرات نلاحظ أن الفقرة رقم (10) أكلف المتعلم بالحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة (تقويم الذات) قد حصلت على أعلى تقدير حيث حصلت على (3.67)

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المباحث الحديثة قد أدخلت عنصر التقويم الذاتي في نهاية كل وحدة أو نهاية كل فصل دراسي لذلك يستخدم المعلمون التقويم الذاتي باستمرار حيث تركز عليه أدلة معلمي العلوم.

أما فقرة رقم (17) والمتمثلة في (ملف الطالب) حيث حصلت علـــى نـــسبة متوسطة من الاستخدام وهذا يعود في رأي الباحثة إلى أن هـــذه الملفـــات تتطلـــب المتابعة وتتطلب لجنة تتابع باستمرار هذه الملفات إضافة إلى كونها عملية تعليميـــة تتطلب العبء المادي على أهل الطالب وعلى الأسرة إذ أن كل متعلم فـــي الملفـــات التراكمية يحتاج إلى وسائل تعليمية وبيئة تعليمية مناسبة وتحتاج هذه لتوفير المـــواد ووجود جهد تعليمي عالي الكفاءة، إضافة إلى الإمكانات المتاحة في حجرة الصف.

ففي ظل غرفة صفية ضيقة أو وجود أعداد كبيرة من الطلاب في وقت واحد مع ضخامة المادة العلمية في مباحث العلوم المراد تقديمها فإنه يتعذر علـــى المعلـــم الأخذ بنمط التعلم بالملفات.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (العلاونة، 2007) والتي أظهـــرت أن درجـــة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات أعمال الطلبة كانت متوسطة وأن هناك صعوبات التي تواجه ما يزيد عن 50% من المعلمين والتي تتمثل بالعدد الكبير فـــي الغرفة الصفية والنصاب العالي للمعلم

أما يوميات الطالب في القوة رقم (16) أيضا حصلت على درجة متوســـطة من الممارسة كما تتفق مع دراسة كل من (Blake, 1998؛ Simson, 2004).

حيث كشفا نتائج هاتين الدراستين عن صعوبة تصنيف ملفات أعمال الطلبـــة نتيجة لضيق الوقت وتزايد أعداد الطلبة في الغرفة الصفية.

خامسا: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
10	يقوّم المتعلم باستخدام القلم والورقة مـــن خـــلال الواجبات والاختبارات التحصيلية.	4.52	0.70	مرتفع
	الكلي	4.52	0.70	مرتفع

حيث تبين من الجدول رقم (8) أن التقدير الكلي لإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة كانت مرتفعة وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها 4.52 وهي مرتفعة جدا مقارنة بالمتوسطات الحسابية لباقي فقرات الاستراتيجيات وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم لا يزالون متأثرون بالاختبارات التقليدية مما يعكس درجة عالية من الاستخدام لإستراتيجية القلم والورقة وهذه النتيجة تنبأت بها الباحثة من خلال خبرتها الشخصية أن المعلمين والمعلمات لديهم الميل الشديد لاستخدام مثل هذه الإستراتيجية وتعطى هذه الاختبارات بمختلف صورها مرة واحدة أو عدة مرات في العام الدراسي يفرض الحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين، وهي الأسهل في الحصول في الإعداد والتنفيذ مقارنة بباقي استراتيجيات التقويم وأدواتها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الحربي، 2001) و(الدوسري، 2004) و(أبو طالب، 1991) ودراسة (مراد، 2001) حيث تؤكد على أن الاختبارات من أكثر استراتيجيات التقويم استخداماً، وتتعارض مع دراسة (Blak, 1998) و (Collins, 1994) حيث أظهرت أن ملفات الطلبة والملاحظة والمقابلة كانت أكثر الأدوات استخداماً.

سادساً: الأدوات

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في استخدام أدوات التقويم الحقيقي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	يقوّم من خلال قوائم الرصد / الشطب	3.88	0.90	مرتفع
2	باستخدام أداء سلم التقدير.	3.80	0.95	مرتفع
3	يقوّم باستخدام أداة سجل وصف سير التعلم.	3.46	0.92	متوسط
4	يقوّم باستخدام أداة السجل القصصي.	3.04	0.96	متوسط
5	يقوّم باستخدام سلم التقدير اللفظي.	2.86	1.04	متوسط
	الكلي	3.41	0.71	متوسط

وللإجابة عن السؤال فيما يخص **الأدوات** يلاحظ من الجدول رقم (9) أن تقدير الاستخدام الكلي للأدوات متوسط حيث بلغت أعلى قيمة للاستخدام للأداتين رقم (1) قوائم الرصد الشطب، والأداة رقم (2) سلم التقدير العددي وكان أقل تقدير للأداة رقم (5) سلم التقدير اللفظي، وبلغ قيمة المتوسط بها (2.86). وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى أن أدوات التقويم الحقيقي بحاجة إلى الإعداد أي تحتاج إلى جهد ووقت وتحتاج إلى معرفة في بنائها في تحديد الإستراتيجية المناسبة ومن ثم تحديد الأداة التي تناسبها.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الغزو، 2008) حيث أشارت إلى مستوى معرفة الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم مرتفعة.

حيث نلاحظ أن مدى الاستخدام للفقرة (4) السجل القصصي كان متوسطاً، وهو وصف وتسجيل ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تكون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل تحتاج إلى وقت للكتابة والتوثيق وهذا يأخذ وقت من المعلم كذلك الفقرة رقم (4) سجل وصف سير التعلم حيث يرصد المعلم جميع ما يكلف به المعلم المتعلم.

بينما الأداتين رقم (1) قوائم الرصد، والأداة رقم (2) سلم التقدير العددي لا يحتاج إلى الإطالة في الكتابة، وإنما الحاجة لوضع سلم معين أو إشارة تدل على تنفيذ الطالب المهارة واستجابته ومستوى الاستجابة.

أيضا قد يعزى السبب في ذلك إلى أن استخدام أدوات التقويم يحتاج من المعلم عدة خطوات سابقة منها تحديد نتاج التعلم ووصف المهمة واختيار الأسلوب المناسب وشروط الأداء وتحديد بيئة تنفيذ المهمة والمتطلبات القبلية للانجاز وكل ما سبق يحتاج إلى إعداد مسبق وجهد كبير بالإضافة إلى العبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم وما يرتبط به من مهمات إدارية وتعليمية تجعل المعلم يفضل استخدام أدوات تقويم تقليدية والتي لا تحتاج إلى الوقت والجهد، أيضا استخدام هذه الأدوات يتطلب من المعلم أن يمتلك مهارة رئيسية ألا وهي مهارة الملاحظة، بملاحظة السلوكات على مدار الوقت.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (الدوسري، 2004) من أن التقويم الحقيقي يحتاج من المعلمين وقتاً أكبر بكثير مما يحتاجه التقويم التقليدي في تصحيح أعمال الطلاب ومتابعتهم لذلك يرفضون التحول عن إتباع الإجراءات المألوفة في التقويم التقليدي.

وتختلف نتيجة هذا السؤال مع دراسة نيكلسون (Nicholson) التي أشارت إلى نقد المعلمين لقوائم الرصد الخاص بمنهاج (wss).

وتختلف أيضا مع نتيجة (الشرفاء، 2007) من تدني استخدام معلمي الاجتماعيات لأدوات التقويم.

يلاحظ مما سبق أن نسبة استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته بشكل عام متوسط من قبل معلمي العلوم في تربية الكرك.

السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته باختلاف النوع الاجتماعي؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويي النوع الاجتماعي، والجدول (10) يبين نتائج ذلك.

جدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ذكور	3.51	0.54
	أناث	3.68	0.52
	الكلي	3.59	0.53
إستراتيجية الملاحظة	ذكور	3.86	0.94
	أناث	4.02	0.85
	الكلي	3.94	0.89
إستراتيجية التواصل	ذكور	3.90	0.71
	أناث	3.90	0.59
	الكلي	3.90	0.65
إستراتيجية مراجعة الذات	ذكور	3.37	0.74
	أناث	3.55	0.81
	الكلي	3.46	0.78
إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة	ذكور	4.39	0.79
	أناث	4.65	0.58
	الكلي	4.52	0.70
الأدوات	ذكور	3.33	0.69
	أناث	3.48	0.72
	الكلي	3.41	0.71

يتبين من الجدول (10) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لمستويي النوع الاجتماعي لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته،ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

جدول(11)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي في تقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	التقويم المعتمد على الأداء	1.265	1	1.265	4.438	.037
0.064	الملاحظة	1.017	1	1.017	1.265	.262
	التواصل	0.002	1	0.002	.000	.983
	مراجعة الذات	1.421	1	1.421	2.326	.129
	التقويم بالقلم والورقة	2.895	1	2.895	6.020	.015
	الأدوات	.970	1	.970	1.926	.167
الخطأ	التقويم المعتمد على الأداء	48.724	171	.285		
	الملاحظة	137.515	171	.804		
	التواصل	74.172	171	.434		
	مراجعة الذات	104.496	171	.611		
	التقويم بالقلم والورقة	82.238	171	.481		
	الأدوات	86.091	171	.503		
المجموع	التقويم المعتمد على الأداء	49.989	172			
	الملاحظة	138.522	172			
	التواصل	74.172	172			
	مراجعة الذات	105.917	172			
	التقويم بالقلم والورقة	85.133	172			
	الأدوات	87.061	172			

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) النوع الاجتماعي لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته (التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالقلم والورقة) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث كما تبين من قيم المتوسطات الحسابية المبينة في جدول (10).

هل تختلف درجة استخدام استراتيجيات التقـويم الحقيقـي وأدواتـه بدلالـة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باختلاف النوع الاجتماعي.

كانت إجابة السؤال الثاني من خلال جـدول رقـم (11) وجـود اخـتلاف ظاهري في قيمة الأوساط الحسابية لمستوى النوع الاجتماعي لاستراتيجيات التقـويم الحقيقي وأدواته (التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالقلم والورقة) تعزى لمتغيـر الجنس ولصالح الإناث.

ويمكن أن يعود ذلك حسب رأي الباحثة إلى أن الإنـاث يظهـرن الاهتمـام والحرص فيما يتعلق بتأدية أعملهن، كما أنهن يظهـرن الجديـة والحـرص علـى الالتحاق بالتدريب بدرجة أعلى من الذكور.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Shudak 2000) ودراسة (نصر 1998) والتي تشير إلى وجود أثر للنوع الاجتماعي لصالح الإناث.

وتتعارض مع دراسة كل من (الجهني 2006) و (مراد، 2002) و(الـشرفاء 2007) والتي تشير إلى عدم وجود أثر للنوع الاجتماعي.

السؤال الثالث: هل تختلف درجة استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقـي وأدواتـه باختلاف سنوات الخبرة؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافـات المعياريـة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته لمستويات الخبرة، والجدول (12) يبين نتـائج ذلك.

جدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تبعاً لمتغير مستويات الخبرة

المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	1-5 سنوات	3.50	0.44
	6-11سنة	3.6	0.58
	أكثر من11	3.65	0.58
	الكلي	3.59	0.53
إستراتيجية الملاحظة	1-5 سنوات	3.91	0.92
	6-11سنة	3.73	0.92
	أكثر من11	4.11	0.82
	الكلي	3.94	0.89
إستراتيجية التواصل	1-5 سنوات	3.81	0.70
	6-11سنة	3.92	0.69
	أكثر من11	3.96	0.58
	الكلي	3.90	0.65
إستراتيجية مراجعة الذات	1-5 سنوات	3.40	0.69
	6-11سنة	3.46	0.83
	أكثر من11	3.51	0.82
	الكلي	3.46	0.78
إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة	1-5 سنوات	4.56	0.64
	6-11سنة	4.43	0.80
	أكثر من11	4.55	0.68
	الكلي	4.52	0.70
الأدوات	1-5 سنوات	3.33	0.62
	6-11سنة	3.44	0.82
	أكثر من11	3.45	0.70
	الكلي	3.41	0.71

يتبين من الجدول (12) وجود اختلاف ظاهري في قـيم الأوسـاط الحـسابية لمستويات الخبرة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته،ولمعرفـة إذا كانـت هـذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاستراتيجيات التقـويم الحقيقي وأدواته،والجدول (13) يبين نتائج ذلك.

جدول(13)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الخبرة في تقديرات أفراد العينة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

مصدر التباين ولكس لامدا	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	التقويم المعتمد على الأداء	.779	2	.390	1.346	.263
0944.	الملاحظة	4.034	2	2.017	2.549	.081
	التواصل	.734	2	.367	.849	.429
	مراجعة الذات	.386	2	.193	.311	.733
	التقويم بالقلم والورقة	.528	2	.264	.531	.589
	الأدوات	.550	2	.275	.541	.583
الخطأ	التقويم المعتمد على الأداء	49.209	170	.289		
	الملاحظة	134.498	170	.791		
	التواصل	73.438	170	.432		
	مراجعة الذات	105.531	170	.621		
	التقويم بالقلم والورقة	84.605	170	.498		
	الأدوات	86.511	170	.509		
المجموع	التقويم المعتمد على الأداء	49.988	172			
	الملاحظة	138.532	172			
	التواصل	74.172	172			
	مراجعة الذات	105.917	172			
	التقويم بالقلم والورقة	85.133	172			
	الأدوات	87.061	172			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتعزى أيضا إلى ما تم من تعميم تطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي على غالبية المدارس في الأردن دفعة واحدة دون تدريب مسبق للمعلمين مما أدى إلى وجود مجموعة كثيرة من المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة وذوي الخبرة الطويلة الذين لم يتلقوا التدريب الكافي على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته مما جعلهم متقاربين بدرجة إلمامهم باستخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.

وهذه النتيجة تتعارض مع كثير من الدراسات مثل دراسة (نصر، 1998) م ودراسة (مراد، 2001) ودراسة شوداك (shudak, 2002) وذلك لوجود فروق تعزى للخبرة حيث أن المعلمين الأكثر خبرة هم أكثر استخداماً للاستراتيجيات المختلفة.

وتتفق مع دراسة كل من (السويدي، 1993) ودراسة (الحربي، 2001) ودراسة (الجهني، 2006) والتي تتفق جميعها على عدم وجود أثر لمتغير الخبرة.

السؤال الرابع: هل تختلف درجة استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته باختلاف التخصص؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التخصص، والجدول (14) يبين نتائج ذلك.

جدول(14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم الحقيقي وادواته تبعاً لمتغير مستويات التخصص

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحر0اف المعياري
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	فيزياء	3.42	0.52
	كيمياء	3.60	0.53
	أحياء	3.80	0.47
	علوم عامة	3.61	0.56
	علوم ارض	3.66	0.62
	الكلي	3.59	0.53
إستراتيجية الملاحظة	فيزياء	3.92	0.83
	كيمياء	3.87	0.92
	أحياء	4.02	0.97
	علوم عامة	3.93	0.94
	علوم ارض	4.11	0.78
	الكلي	3.94	0.89
إستراتيجية التواصل	فيزياء	3.78	0.63
	كيمياء	3.85	0.75
	أحياء	4.00	0.68
	علوم عامة	4.01	0.49
	علوم ارض	4.11	0.62
	الكلي	3.90	0.65
إستراتيجية مراجعة الذات	فيزياء	3.25	0.77
	كيمياء	3.53	0.80
	أحياء	3.65	0.73
	علوم عامة	3.48	0.78
	علوم ارض	3.55	0.83
	الكلي	3.46	0.78

إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة	فيزياء	4.54	0.71
	كيمياء	4.51	0.67
	أحياء	4.47	0.76
	علوم عامة	4.50	0.73
	علوم ارض	4.77	0.44
	الكلي	4.52	0.70
الأدوات	فيزياء	3.21	0.71
	كيمياء	3.45	0.73
	أحياء	3.50	0.76
	علوم عامة	3.54	0.52
	علوم ارض	3.62	0.77
	الكلي	3.41	0.71

يتبين من الجدول (14) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لمستويات التخصص لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته،ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته،والجدول (15) يبين نتائج ذلك.

جدول(15)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر التخصص في تقديرات أفراد العينة على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

مصدر التباين ولكس لامدا	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	التقويم المعتمد على الأداء	3.213	4	.803	2.885	.054
0.882	الملاحظة	.703	4	.176	.214	.930
	التواصل	2.005	4	.501	1.167	.327
	مراجعة الذات	4.144	4	1.036	1.710	.150
	التقويم بالقلم والورقة	.723	4	.181	.360	.837
	الأدوات	3.478	4	.870	1.748	.142
الخطأ	التقويم المعتمد على الأداء	46.775	168	.278		
	الملاحظة	137.829	168	.820		
	التواصل	72.167	168	.430		
	مراجعة الذات	101.773	168	.606		
	التقويم بالقلم والورقة	84.410	168	.502		
	الأدوات	83.583	168	.498		
المجموع	التقويم المعتمد على الأداء	49.988	172			
	الملاحظة	138.532	172			
	التواصل	74.172	172			
	مراجعة الذات	105.917	172			
	التقويم بالقلم والورقة	85.133	172			
	الأدوات	87.061	172			

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة من أن عملية التدريب لمعلمي العلوم لا تختلف باختلاف التخصص وإنما يتم تدريب جميع المعلمين الذين يدرسون الفيزياء والكيمياء والأحياء وليس لتخصصاتهم، وبالتالي يتعرض الجميع ليس ظروف التدريب.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الحربي، 2001) التي أشارت إلى عدم وجود لا يوجد أثر للتخصصات في استخدام استراتيجيات التقويم.

السؤال الخامس: هل تختلف درجة استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته باختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المؤهل العلمي، والجدول (16) يبين نتائج ذلك.

جدول(16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تبعاً لمتغير مستويات المؤهل العلمي لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

المجال	مستويات المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	دبلوم كلية	3.8095	0.63
	بكالوريوس	3.5158	0.53
	بكا+دبلوم	3.7955	0.49
	ماجستير فأعلى	3.5128	0.55
	الكلي	3.5986	0.53
إستراتيجية الملاحظة	دبلوم كلية	4.1429	0.89
	بكالوريوس	3.8532	0.90
	بكا+دبلوم	4.1364	0.90

	ماجستير فأعلى	4.0000	0.81
	الكلي	3.9480	0.89
إستراتيجية التواصل	دبلوم كلية	3.9524	0.23
	بكالوريوس	3.8593	0.67
	بكا+دبلوم	3.9621	0.65
	ماجستير فأعلى	4.0513	0.70
	الكلي	3.9037	0.65
إستراتيجية مراجعة الذات	دبلوم كلية	3.6786	0.92
	بكالوريوس	3.3509	0.79
	بكا+دبلوم	3.7557	0.72
	ماجستير فأعلى	3.3269	0.64
	الكلي	3.4653	0.78
إستراتيجية التقويم بالقلم	دبلوم كلية	4.5714	0.53
والورقة	بكالوريوس	4.5413	0.75
	بكا+دبلوم	4.5227	0.62
	ماجستير فأعلى	4.3846	0.65
	الكلي	4.5260	0.70
الأدوات	دبلوم كلية	3.6000	0.44
	بكالوريوس	3.3119	0.70
	بكا+دبلوم	3.5591	0.70
	ماجستير فأعلى	3.6308	0.82
	الكلي	3.4104	0.71

يتبين من الجدول (16) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لمستويات المؤهل العلمي لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته،ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، والجدول (17) يبين نتائج ذلك.

جدول(17)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المؤهل العلمي في تقديرات أفراد العينة على استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

مصدر التباين ولكس لامدا	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	التقويم المعتمد على الأداء	2.859	3	.953	3.418	**.019**
	الملاحظة	2.841	3	.947	1.180	.319
0.884	التواصل	.665	3	.222	.509	.676
	مراجعة الذات	5.704	3	1.901	3.206	**.025**
	التقويم بالقلم والورقة	.300	3	.100	.199	.897
	الأدوات	2.913	3	.971	1.950	.123
الخطأ	التقويم المعتمد على الأداء	47.129	169	.279		
	الملاحظة	135.690	169	.803		
	التواصل	73.508	169	.435		
	مراجعة الذات	100.213	169	.593		
	التقويم بالقلم والورقة	84.833	169	.502		
	الأدوات	84.149	169	.498		
المجموع	التقويم المعتمد على الأداء	49.988	172			
	الملاحظة	138.532	172			
	التواصل	74.172	172			
	مراجعة الذات	105.917	172			
	التقويم بالقلم والورقة	85.133	172			
	الأدوات	87.061	172			

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته لمتغير المؤهل العلمي على إستراتيجيتي (التقويم المعتمد على الأداء و مراجعة الذات)،

ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة، والجدول (18) يبين نتائج ذلك.

جدول (18)

نتائج مقارنات شيفيه لأثر المؤهل العلمي على استخدام استراتيجية التقويم الحقيقي وأدواته

المتغير التابع	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
التقويم المعتمد على الأداء	البكالوريوس	البكالوريوس+دبلوم	(*)2797.-	.035
مراجعة الذات	البكالوريوس	البكالوريوس+دبلوم	(*)4048.-	.037

* ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05).

يتبين من الجدول(18) أن الفروق كانت بين حملة درجة البكالوريوس وبين حملة درجة البكالوريوس والدبلوم في التربية وكانت الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس والدبلوم في التربية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين حاملي درجة البكالوريوس والدبلوم قد تعرفوا خلال دراستهم دبلوم التربية أو دبلوم تكنولوجيا المعلومات إستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم، حيث مكنت هؤلاء من استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بفقراتها المتعددة ومراجعة الذات وأظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المعلمين المؤهلين تربويا وهذا يتفق مع دراسة كل من تشيني (chini, 1997) ودراسة شوداك (Shudak, 2002) ودراسة كولين (Collin, 1992) ودراسة (الغزو، 2008) للدور الكبير للمؤهل العلمي وأثره على استخدام استراتيجيات التقويم.

وتتعارض مع دراسة كل من (الشرفاء، 2007) و(الجهني، 2006) في تأثير المؤهل العلمي على درجة الاستخدام.

السؤال السادس: ما معيقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته لدى معلمي العلوم في تربية الكرك ؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لكل فقرة في والجدول (19) تبنين نتائج ذلك.

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمعيقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	يتطلب التقويم الحقيقي جهدا ووقتا كبيرين.	4.38	0.78	مرتفع
2	يفضل الطلبة التقويم التقليدي (الاختبارات) على التقويم الحقيقي.	3.72	1.12	مرتفع
3	العبء التدريسي الكبير الملقى على كاهل المعلم.	4.46	0.83	مرتفع
4	كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف.	3.95	1.07	مرتفع
5	نقص الخبرة في مجال استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي.	3.49	1.12	متوسط
6	شعور المعلم بعدم فاعلية إجراءات التقويم الحقيقي.	3.68	1.00	مرتفع
7	ضعف التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم التربوي.	3.66	1.03	متوسط
8	عدم توفر القرطاسية والمواد اللازمة لاستخدام هذه الاستراتيجية.	3.69	1.15	مرتفع
9	تفاوت مستوى أداء الطلبة يعيق استخدام استراتيجية التقويم الحقيقي.	3.79	1.08	مرتفع
10	قلة المعلومات لدى أولياء الأمور عن إستراتيجية التقويم الحقيقي.	3.89	1.05	مرتفع
11	صعوبة تحديد الأداة التي سيستخدمها المعلم للتقويم الحقيقي.	3.68	1.04	مرتفع
12	عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم.	3.88	1.08	مرتفع
13	طول الكتاب المدرسي قياسا بعدد الحصص.	4.14	1.00	مرتفع
14	قلة الوقت المخصص للحصة .	3.75	1.16	مرتفع
15	تركيز تقييم المعلم على أحد التلاميذ وإهماله للطلبة الآخرين.	3.10	1.22	متوسط
16	عدم إدراك الطلبة لطبيعة تقييم الأداء الصفي.	3.71	0.95	مرتفع
	الكلي	3.81	0.61	مرتفع

يتبين من الجدول(19)أن المعيقات (15,7,5) كان تقديرها متوسط وباقي المعيقات كان تقديرها مرتفع، وأقل تقدير للمعيق(تركيز تقييم المعلم على أحد التلاميذ وإهماله للطلبة الآخرين) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.10)، و أعلـى تقـدير كـان للمعيق (العبء التدريسي الكبير الملقى على كاهل المعلم) وبلغت قيمـة المتوسـط الحسابي لها(3.46)، والتقدير الكلي لمعيقات تطبيق إستراتيجيات التقـويم الحقيقـي وأدواته كان مرتفع وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.81).

وقد يعزى السبب في درجة موافقة كبيرة من قبل معلمي العلوم إلـى وجـود صعوبات تحد من استخدامهم لإستراتيجيات التقويم الحقيقي لأن النوع في اسـتخدام هذه الاستراتيجيات يتطلب وقتاً كبيراً من المعلمين والطلبة حيث أن بعض المهمـات تتطلب أياماً وأسابيع لانجازها، حيث أن تطبيق هذه الاستراتيجيات يحتاج لمتطلبات أيضاً كثيرة كالوقت والمال والجهد والتصحيح كما أن تزايد أعداد الطلبة في الغرفة الصفية يعيق من تطبيقها.

نلاحظ حصول الفقرة رقم (3) العبء التدريسي الكبير الملقى علـى كاهـل المعلم وهذا من وجهة نظر الباحثة حقيقة حيث يقوم المعلم بأعباء كبيرة كالمناوبـة وتربية الصف والإشغال وتجهيز دفاتر العلامات والتخطيط وحل مـشاكل الطلبـة وحضوره الدورات والنصاب المرتفع وقلة الوقت جميعها أدت إلى إعاقـة تطبيـق واستخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته وهذا يتطلب منهم مهارات ومهمـات فكرية أكثر تعقيداً من المهمات التي يتطلبها التقويم التقليدي.

وهذا يتفق مع دراسة (العلاونة، 2008) ودراسة شوداك (Shudak, 2002) التي أشارت إلى النصاب المرتفع للمعلـم ودراسـة (Nicholson, 2000) التـي أشارت إلى وجود بعض المسببات ومنها العبء الإضافي على المعلم والعدد الكبيـر في الغرفة الصفية والنصاب العالي للمعلم وضيق الوقت.

أيضاً حصلت الفقرة رقم (13) على متوسط حسابي (4.14) والمتمثلـة فـي طول الكتاب المدرسي قياساً بعدد الحصص وهذه المشكلة تظهر جلية فـي مباحـث العلوم حيث يخصص لحصة الفيزياء والكيمياء والأحياء أسبوعياً حصتين وحـصة

واحدة لمبحث علوم الأرض وهذا يؤدي إلى مقاومة وعدم جدوى هذه الاستراتيجيات لضيق الوقت وطول المبحث مقارنة بعدد الحصص.

وقد حصلت الفقرة رقم (15) تركيز تقييم المعلم على أحد التلاميذ وإهماله للطلبة الآخرين على أقل تقدير حيث أن هناك بعض الاستراتيجيات الجماعية التي تستخدم وتعطي أكبر عدد من الطلبة وخاصة في الأعمال الجماعية والمشاريع وغيرها.

حيث يستخدم في العلوم استراتيجيات تقويم بعد توزيع المهام على المجموعات وبالتالي يقيم الطالب حسب المهمة الموكولة إليه.

أيضاً يلاحظ من عدم رغبة المعلمين في ترك التقويم التقليدي والانتقال إلى عالم جديد من التقويم المختلف والذي يهدد ما اعتادوا عليه في التعلم والتقييم الصفي بالإضافة إلى عدم تقبل أولياء الأمور لهذا النوع من التقويم وذلك لأنهم اعتادوا على التقويم التقليدي وعلى وضع العلامات، فيشعر المعلمون بوجود فجوة بينهم وبين أولياء الأمور، وهذا ناتج عن ضعف العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور أيضاً عدم ارتياح الطلبة لإدخال هذا النوع من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لفترات طويلة.

السؤال السابع: ما مدي تطبيق معلمي العلوم لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في مديرية تربية قصبة الكرك؟

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية للأداء على بطاقة الملاحظة

الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	3.52	0.50
إستراتيجية التواصل	4.53	0.98
إستراتيجية التواصل	3.92	0.69
إستراتيجية مراجعة الذات	3.31	0.82
إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة	4.55	0.64
الأدوات	3.37	0.66

يتبين من الجدول رقم (20) أن أكبر قيمة للمتوسطات الحسابية كان لإستراتيجية القلم والورقة حيث بلغت (4.55) ثم الملاحظة وأن أقل للمتوسطات الحسابية كان لإستراتيجية مراجعة الذات، وهذا يدل على إن إستراتيجية مراجعة الذات أقل استخداماً.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين ما زالوا متأثرين بالاختبارات التقليدية، وحسب مبادئ التعلم فإنه ليس من السهل تغيير العادات وأنماط السلوك التي ترسخت عند الأفراد ولأن الأفراد عادة ما يخافون من ممارسة أشياء جديدة، وهذه الأشياء تتطلب منهم وقت وجهد في الإعداد والتنفيذ، وهي بحاجة إلى تدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (أبو طالب، 1991) و(مراد، 2002) ودراسة (الحربي، 2001) و(الدوسري، 2003) حيث تؤكد على أن الاختيارات من أكثر الاستراتيجيات استخداماً.

لقد وضع المعلمون تقديرهم وترحيبهم لإستراتيجية القلم والورقة من خلال استجاباتهم على الاستبانة وتم ملاحظتهم وتبين فعلاً استخدامهم لإستراتيجية القلم والورقة بشكل أكبر من الاستراتيجيات الأخرى.

2.4 التوصيات

اعتماداً على النتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

1- إثراء برامج تدريب وتأهيل معلمي العلوم قبل الخدمة بمساقات عن استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته والتأكيد على ذلك في تدريس المساقات الجامعية.
2- التقليل من العبء التدريسي الذي يقع على عاتق المعلم.
3- تأكيد فكرة استخدام التقويم الحقيقي الذي ينطلق من مقولة أن كل ما يتم تعليمه ينبغي تقويمه وما لا يمكن تقويمه لا يستحق تعليمة باعتبار أن التقويم عملية ضرورية لمراجعة النتائج النهائية لعملية التعلم والتعليم.
4- أن تؤخذ الدورات بعين الاعتبار في مسائل الترفيه وأن تكون حافزاً للمعلمين على الالتزام بها.

5- إجراء دراسات مشابهة حول مدى استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي علـــى مختلف المواد والمباحث.

6- إجراء دراسات حول أثر استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي على التحــصل في مبحث العلوم والمباحث الأخرى.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية:

ابراهيم، عاهد؛ شطناوي، عبدالكريم؛ والموفجار، ثاني؛ والرفاعي، جاسر. (1990). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، (ط2)، عمان: دار عمار.

أبو شعيرة، خالد؛ فوزي، اشتيوه؛ غياري، ثائر. (2010م). معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الاربع الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية**، مجلد24(3)، ص754-796.

أبو طالب، جهاد. (1991م). **أساليب وممارسات تقييم الأداء في مبحث العلوم العامة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أكسفورد، ربيكا. (1990). **استراتيجيات تعلم اللغة (السيد محمد دعدور)**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

البعلبكي، منير. (1981). **قاموس المورد (عربي-انكليزي)**. (ط3)، بيروت، دار العلم للملايين.

بوفام، جيمس. (2005). **تقويم العملية التدريسية: ما يحتاج أن يعرفة المعلمون.** ترجمة مؤيد فوزي، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

التل، سعيد؛ أبو زينة، فريد؛ الابراهيم، مروان؛ القنديلجي، عامر؛ عدس، عبدالرحمن؛ عليان، خليل. (2005). **مناهج البحث العلمي**، الكتاب الثالث، طرق البحث النوعي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجهني، عودة زربيان. (2006). **درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلم طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الحربي، طلال سعد. (2001م). **استراتيجيات معلمي الرياضيات المراحل المبكرة في تقويم التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات للمعلم.**

الحريري، رافدة عمر. (2007). **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية.** (ط1)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

خطاطبة، منتصر محمود. (2009م). **درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، الأردن.

الخليفة، حسن. (2003). **المنهج المدرسي المعاصر**، الرياض، السعودية: مكتبة الرشيد.

الخليلي، خليل يوسف. (1998). التقييم الحقيقي في التربية، **مجلة التربية**، (126)، (16)، ص255-271.

الخليلي، خليل؛ حيدر، عبداللطيف؛ يونس، محمد. (1996). **تدريس العلوم في مراحل التعلم العام**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الدوسري، إبراهيم. (2000). **الإطار المرجعي للتقويم التربوي**، (ط2)، الرياض، السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدوسري، راشد حماد. (2004م). **القياس والتقويم التربوي الحديث: مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة**، (ط1)، عمان: دار الفكر.

راشد، علي ومحمود، آمال. (2003). استخدام المحافظ الالكترونية لتقييم الطلاب المعلمين لسلطنة عُمان في برنامج التربية العملية وأثرها على أدائهم فيه واتجاهاتهم نحوه. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.**

رواشدة، إبراهيم. (1993). **أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعليم طلبة الصف الثامن الأساسي للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسيرها الظواهر وحل المشكلة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

زيتون، حسن حسين. (1999). **تصميم التدريس**. (ط1)، عمان: عالم الكتاب.

زيتون، عايش. (1994). **اساليب تدريس العلوم**. (ط1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد. (1984). **مناهج الدراسات الاجتماعية.** (ط1). بيـــروت: دار العلم للملايين.

سعادة، جودت؛ ابراهيم، عبدالله. (2004). **المـــنهج المدرســـي المعاصـــر.** (ط4)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السويدي، خليفة علي؛ والخليلي، خليل يوسف. (1997). **المنهاج مفهومه وتصحيحه وتنفيذه وصيانته**، دبي، الإمارات: دار النشر والتوزيع.

السويدي، وضحة. (1993). أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمنـــاهج التربيـــة الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، **مجلة التربية**، جامعة قطـــر، العدد105، ص67-85.

الشرفاء، إيناس عودة الله. (2007). **مدى استخدام معلمي الدراســـات الاجتماعيـــة لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمـــد علـــى الأداء فـــي المرحلـــة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم**، رسالة ماجـــستير غيـــر منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشعيلي، علي؛ خطايبة، عبدالله. (2003). عمليات العلم الأساسية المتـــضمنة فـــي الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلـــة التعلـــيم الأساسي في سلطنة عُمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كليـــة التربيـــة، جامعة البحرين، 4 (1)، ص 157-195.

صيداوي، أحمد. (1996). نحو التقويم الحقيقي، **المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر**، 16-18 سبتمبر، المنامة، البحرين.

عبيدات، سليمان. (1988). **التقويم التربوي.** (ط1) عمان: جمعية عمال المطـــابع التعاونية.

العبيدي، هاني إبراهيم شريف، الدليمي، طه علي حسين، وأبو الرز جمـــال حـــسن مصطفى. (2006). **استراتيجيات حديثة في التـــدريس والتقـــويم**، عمـــان: جدارا للكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

عرفان، خالد محمود. (2005). **التقويم التراكمي الشامل ومعوقات استخدامه فـــي مدارسنا.** القاهرة: عالم الكتب.

عريفج، سامي ومصلح، خالد. (1999). **في القياس والتقــويم**. (ط4) عمـــان: دار مجدلاوي للنشر.

عقل، أنور. (2001). **نحو تقويم أفضل**. (ط1) بيروت: دار النهضة العربية.

علام، صلاح الدين. (2000). **القياس والتقــويم التربــوي والنفــسي سياســاته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. (ط1)، القاهرة: دار الفكر.

علام، صلاح الدين. (2003). **التقــويم التربــوي المؤســسي (أســسة ومنهجــه وتطبيقاته في تقويم المدارس)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاونة، هشام. (2007). **ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقــويم البــديل فــي تدريس العلوم للصف الثــامن الأساســي فــي الأردن والــصعوبات التــي تواجهها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

عمران، عمر حسين. (2002). ماهية التقويم، **مجلة المعلم**، كلية التربيــة أســيوط: مصر، متوفر عبر http://www.almnalme.net بتاريخ 2012/3/12.

غالب، رضا. (1970). **مواد وطرائق التعلم في التربية المتجددة**، (ط2)، بيروت، دار الكتاب اللبناني.

الغزو، علي محمد سالم. (2008). **مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولــى بأدوات التقويم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعــة اليرمــوك، اربــد، الأردن.

فرحان، إسحاق؛ وعباس، أحمد؛ ونشوان، يعقوب. (1985). **أساليب تدريس العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية**، ط1، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عُمان.

فضل الله، محمد رجب. (2005). **متطلبات التقوي اللغوي في ظل حركة المعــايير التربوية**. المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعلم والمستويات المعياريــة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلــد الأول، جامعــة عــين شمس، القاهرة، يوليو، ص115-135.

مراد، خلود؛ سليمان، علي. (2002م). **أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.

مفلح، عبدالرزاق. (2004). **الإطار العام للتقويم**. وزارة التربية والتعليم، عمان، إدارة التدريب والتأهيل والاشراف التربوي.

منسي، محمود. (1998). **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

منسي، محمود. (2003). **التقويم التربوي**. (ط2) الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مهيدات، عبدالحكيم؛ المحاسنة، ابراهيم محمد. (2009). **التقويم الواقعي**. مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم، (ط1)، دار جرير للنشر والطبع.

نشوان، يعقوب. (1989). الجديد في تدريس العلوم. (ط1)، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصر، حمدان علي. (1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة لمراحل التعليم العام في الأردن، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد13، ص141-178.

نوفاك، جوزيف؛ جودين، بوب. (1995). **تعلم كيف تتعلم**. (ط1)، ترجمة: أحمد عصام الصفدي، وابراهيم محمد الشافعي، السعودية، جامعة الملك سعود.

الهويدي، زيد. (2005). **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، ط1، العين، الإمارات ، دار الكتاب.

هياجنة، أحمد زين حمد. (2007). **مدى استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات.** رسالة دكتوراه عن منشوره، جامعة اليرموك، أربد، الاردن.

وزارة التربية والتعليم. (2004). **استراتيجيات التقويم**. الفريق الوطني، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2005). **استراتيجيات التقويم**. الفريق الوطني، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2006). مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً النسخة النهائية ، 16-18 أيار.

ب. المراجع الأجنبية:

Blak, J. (1989). Aportfoliabased Assessment Model for Teacher: **Encouraging Professional Grouth N Assp Bulleten**. V79(573), 37-46

Chinni, B (1997**). An investigation of the relationship between the use of alternative approaches to performance assessment and student achievement in middle school mathematics.** DAI-A27/0.

Cleand, F &Stevenson, R (1997). Authentic Assessment in Action Teaching Secoundary. **Phsical Education**, 3(3)4-7

Collins A (1992) portfolios for science education, Issues in purpose, structure, and authenticity. **Journal of science education** x6(4),45 I -463.

Comming,j & Maxwer, G (1994). Contextualizing Authentic Assessment, **Assessment in Education**, 6 (2), p177-194.

Cowie, B., (2005), Student Commentary on Classroom Assessment in Science: A Socio Cultural Interpretation, **International Journal of Science Education,** 27(2), 199-214.

E tsey. Y(2000). **Teacher Education's perceptions of classroom and stander dized assessments Dissertation Abstracts international** 60(9) CUMI No: 9945404.

Grabinger, (1994), **Authentic Assessment the Complete Learning Picture**. Retrieved November 3.2011 from http: //Coe.sdsu.edu/eet/articles authassess/ start. htm.

Hart, D., (1999), **Authentic Assessment: A Hand Book for Educators,** New York Addison – Wiley Publishing Company.

Linn, R & Gronlund, N (2002). **Measurment and Assessment in Teaching**. Prentic-hall, New jersey.

McThighe, J., & Ferrara, S., (1994), **Assessing Learning in the Classroom National Education Association,** Washington: D.C.

Mehrens, William, A., & Lehmann, Irven, J., (1987), **Measurement and Evaluation on Education and Psychology,** Second Edition, Holt, Rinehart and Winston.

Moon, T & B RIGHTON, C & Callaham, c. (2005). Development of uthentic Assessment' for the Middle School Classroom, **the journal of sccondary Gifted Education**, x v1, (213). P119-133.

Mueller, J. (2005). Authentic Assessment in the Classroom and the Library Media Center Library Media Connection, 2.3 (7), p 14-18.

Nicholson, J. (2000). **Examining evidence of consequential aspects of validity in curriculum performance assessment**. Dissertation abstracts international, Phd University of Michigan, 309 pages, AAT9990953, un-published.

Research for Better Schools, (2003), **Assessment Techniques Colombia New Jersey and Maryland's**, Available on: www.imagesrbs.org.

Shanahan. J (2001). **teacher and the process of assessing students in the classroom: Astudy of classroom Assesment Practices Dissertation Abstracts international**, 62(4) CUMI No:30123572.

Shudak ,N.j(2002). critically transitive pedagogy: **atheortical comparative farm work** 97(7) 179-185.

Simpson, L (2004) **student teacher exit portfolios is an appropriate measure and a unique contribution to ward the assessment of highly qualified teacher can did ates**? DAI-A 65/02.

الملحق (أ)

أداة الدراسة بالصورة الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

المحكم/ المحكمة..المحترم / المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.............

تحية طيبة وبعد...........................

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة الكرك للتقويم الحقيقي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة مؤتة / قسم المناهج والتدريس / تخصص أساليب تدريس العلوم.

ولما تتمتعون به من سمعة علمية واسعة، فلقد وقع اختيار الباحثة عليكم لتحكيم هذه الاستبانة وبطاقة الملاحظة بصورتها الأولية، وذلك من حيث :

1- الصياغة اللغوية.

2- حذف وإضافة وتعديل أي من الفقرات حسبما ترونه مناسبا.

3- مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج ضمنه.

مقدمة الشكر والعرفان كله على الجهد والوقت الذي بذلتموه في تحكيم هذه الاستبانة.

والله الموفق

الباحثة مريم طه الشمايلة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم.... أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة الكرك للتقويم الحقيقي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم "

الرجاء التكرم بملء فقرات الاستبانة بجدية وأمانة علمية، بوضع إشارة (X) حسب ما ترونه مناسبا، علما بأن المعلومات المتاحة سوف تعامل بسرية تامة، وذلك من أجل أغراض البحث العلمي فقط.

مقدمة الشكر والعرفان كله على الجهد والوقت الذي بذلتموه في ملء هذه الاستبانة.

والله الموفق

الباحثة

مريم طه الشمايلة

المعلومات العامة:

أ- النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

ب - سنوات الخبرة: (1- 5) ☐ (6 – 10) ☐ (11 فأكثر) ☐

ج- التخصص : فيزياء ☐ كيمياء ☐ أحياء ☐ علوم عامة ☐ علوم أرض ☐

د- المؤهل العلمي: دبلوم كلية ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس + دبلوم تربية ☐ ماجستير فأعلى ☐

الرجاء بيان مدى استخدامك لكل من اساليب التقويم المعتمدة على الاداء وذلك بوضع اشارة (X)في العمود المناسب

أ- **الاستراتيجية لتقويم المعتمد على الأداء**	الصياغة اللغوية		حذف	اضافة	تعديل	مدى مناسبتها للمجال الذي تندرج تحته
	واضحة	غير واضحة				
1- كلف المتعلم بعرض مجموعة من الأنشطة في مكان محدد لتحقيق نتاجات محددة تحت إشرافي (المعارض)						
2- كلف المتعلم بعمل استقصائي بمفرده أو بالإشتراك مع زملائه بهدف حل مشكلة أو القيام بتجربه (المشروع).						
3- كلف المتعلم بعرض عملي يقوم به أمام زملائه لتوضيح إنجازه مظهرا قدراته ومهاراته (عروض شفوية).						
4- كلف الطالب بتطبيق إجرائي للمعارف والمهارات التي تعلمها من خلال مهمات محدودة ومنظمة يتم تنفيذها.						

5- كلف المتعلم بالتحدث عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار (المحادثة).						
6- أجري لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية معينة لإظهار قدرتهم على الاقناع والتواصل (المناظرة).						
7- أكلف المتعلم بإجراء حوار أو نقاش بكل مايرافقه من حركات وإيماءات يتطلبه الدور تحت إشرافي لإظهار مهاراته المعرفية والإدراكية (لعب الأدوار).						
8- أكلف المتعلم برسم خريطة مفاهيمية كاملة أو تعبئة بعض مكوناتها الناقصة (خريطة مفاهيمية).						
9- أكلف المتعلم بوصف موقف تعليمي أو حدث تعليمي كحدوث تجربة أو القيام بها أو تلخيص أو واجب ما (التقارير).						
10- **أكلف المتعلم بالقيام بسلسلة من المهمات المتصلة بشكل فردي أو محلي في فترة زمنية في مكتن محدد (الأنشطة الثابتة)**						
الاستراتيجية ب- **ستراتيجية الملاحظة**						

11 – أجمع معلومات حول سلوك محدد أو جانب معين أعطي الطالب معلومات مفصلة عن ذلك السلوك (ملاحظة صفية).						
الاستراتيجية ج- **ستراتيجية التواصل**						
12- ألتقي بالمتعلم مباشرة للحصول على معلومات تتعلق بأفكاره او اتجاهاته نحو موضوع معين من خلال الاسئلة المعدة مسبقا (المقابلة).						
13-أوجه أسئلة مباشرة الى المتعلم لرصد مدى تقدمه في التعلم (الاسئلة والأجوبه).						
14-التقي بالمتعلم بشكل فردي أو جماعي لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين (المؤتمر).						
الاستراتيجية **د- استراتيجية مراجعة الذات**						
15- كلف المتعلم بالتأمل الذاتي ومراجعته لنفسه لإعطاءه فرصة لتطوير مهاراته (التأمل الذاتي).						
16- كلف المتعلم بالحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة (تقويم الذات).						

17- كلف المتعلم بكتابة مذكرة تتضمن خواطره ووجهات نظره حول ما قرأ أو شاهد أو سمع (يوميات الطالب)						
18- حتفظ لكل متعلم بملف خاص يحتوي على أفضل أعماله ومنجزاته لكي يطلع عليه ولي أمره (ملف الطالب).						
19- كلف المتعلم بالتحديد ذاتيا درجة امتلاكه مجموعة من العناصر والمكونات (الاستبانات الذاتية)						
الاستراتيجية **استراتيجية التقويم بالقلم والورقة**						
20- ستخدم التقويم الذي يعتمد على أوراق العمل والواجبات والاختبارات التحصيلية (قلم وورقة).						

ثالثا: المشكلات التي تواجه المعلمين في استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي

رقم الفقرة	الفقــــــــــــــــــــــــــرة	الصياغة اللغوية		حذف	إضافة	تعديل	مدى مناسبتها للمجال الذي تندرج تحته
		واضحة	غير واضحة				
1-	يتطلب التقويم الحقيقي جهدا ووقتا كبيرين.						
2-	يفضل الطلبة التقويم التقليدي (الاختبارات) على التقويم الحقيقي.						
3-	العبء التدريسي الكبير الملقى على كاهل المعلم.						
4-	كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف.						
5-	افتقار المعلمين للتدريب اللازم لاستخدام إستراتيجية التقويم الحقيقي.						
6-	شعور المعلم بعدم فاعلية إجراءات التقويم الحقيقي.						
7-	ضعف التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم التربوي.						
8-	عدم توفر القرطاسية والمواد اللازمة لاستخدام هذه الاتراتيجية.						

						تفاوت مستوى أداء الطلبة يعيق استخدام استراتيجية التقويم الحقيقي.	-9
						قلة المعلومات لدى أولياء الأمور عن إستراتيجية التقويم الحقيقي.	-10
						صعوبة تحديد الأداة التي سيستخدمها المعلم للتقويم الحقيقي.	-11
						عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم.	-12
						طول الكتاب المدرسي قياسا بعدد الحصص.	-13
						قلة الوقت المخصص للحصة .	-14
						تركيز تقييم المعلم على أحد التلاميذ وإهماله للطلبة الآخرين.	-15
						عدم إدراك الطلبة لطبيعة تقييم الأداء الصفي.	-16
						ضعف استخدام الحاسوب من قبل المعلمين.	-17
						مقاومة أولياء الأمور لإستراتيجيات التقويم الحقيقي.	-18

رقم الفقرة	الادوات	الصياغة اللغوية واضحة	الصياغة اللغوية غير واضحة	حذف	إضافة	تعديل	مدى مناسبتها للمجال الذي تندرج تحته
-1	أقوم برصد السلوكات أثناء تنفيذ المتعلم مهمة أو مهارة تعليمية ويستجاب على فقراتها باختيار الكلمتين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا **(قوائم الرصد / الشطب)**.						
-2	أقوم برصد مهارات المتعلم المتدنية أو المرتفعة من خلال فقرات تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيها انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها **(سلم التقدير العددي)**.						
-3	أقوم برصد سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة **(سلم التقدير اللفظي)**.						
-4	أقوم برصد ما أكلف به المتعلم مكتوبا بحيث يصف فيه عملية التعلم ويكتب فيه عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها، ويعبر بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه **(سجل وصف سير التعلم)**						
-5	أقوم بوصف وتسجيل ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل **(السجل القصصي)**.						

بطاقـــــــــــة ملاحظـــــــــــــة

نموذج ملاحظة مدى ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

المعلومات العامة:

أ- النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

ب - سنوات الخبرة: (1- 5)☐ (6 – 10) ☐ (11 فأكثر) ☐

ج- التخصص : فيزياء ☐ كيمياء ☐ أحياء ☐ علوم عامة ☐ علوم أرض ☐

المؤهل العلمي: دبلوم كلية ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس + دبلوم تربية ☐ ماجستير ودكتوراة ☐

1- **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء**	الصياغة اللغوية		حذف	إضافة	تعديل	مدى مناسبتها للمجال الذي تندرج تحته
	واضحة	غير واضحة				
1- يقوّم المتعلم بطريقة عرضه لمجموعة من الانشطة في مكان محدد (المعارض).						
2- يقوّم المتعلم فرديا أو جماعيا حسب طبيعة الأداء (المشروع)						
3- يقوّم المتعلم باستخدام العروض الشفوية.						
4- يقوّم المتعلم باستخدام التجارب العلمية.						
5- يقوّم المتعلم باستخدام المحادثة.						
6- يقوّم المتعلم بطريقة لعب الأدوار أو المحاكاة.						
7- يقوّم المتعلم باستخدام المناظرة بين فريقين حول قضية معينة.						

8- يقوّم المتعلم باستخدام الجداول والرسوم البيانية والخرائط المفاهيمية.					
9- يقوّم المتعلم بطريقة الواجبات والتقارير والأبحاث العلمية.					
2- استراتيجية الملاحظة					
10- يقوّم سلوك محدد للمتعلم بطريقة الملاحظة الصفية.					
3- استراتيجية التواصل					
11- يقوّم بطريقة المقابلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب من خلال أسئلة معدة مسبقا.					
12- يقوّم بطريقة الأسئلة والأجوبة غير المعدة مسبقا.					
13- يلتقي بالمتعلم بشكل فردي أو جماعي لمعرفة مدى التقدم في إنجاز مشروع معين (المؤتمر).					
4- استراتيجية مراجعة الذات					
14- يقوّم المتعلم بطريقة التأمل الذاتي.					
15- يقوّم المتعلم ذاته بالحكم على أدائه بالإعتماد على معايير ذاتية.					
16- يكلف المتعلم بكتابة يومياته حول ما قرأ أو سمع.					
17- يقوّم المتعلم من خلال ملفه الذي يحوي أفضل أعماله ومنجزاته.					
5- استراتيجية القلم والورقة					
18- يقوّم المتعلم باستخدام القلم والورقة من خلال الواجبات والاختبارات التحصيلية.					
6- أدوات التقويم					
19- يقوّم من خلال قوائم الرصد / الشطب					
20- باستخدام أداء سلم التقدير.					
21- يقوّم باستخدام أداة سجل وصف سير التعلم.					
22- يقوّم باستخدام أداة السجل القصصي.					
23- يقوّم باستخدام سلم التقدير اللفظي.					

الملحق (ب)

أداة الدراسة بالصورة النهائية

أخي المعلم.... أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة الكرك للتقويم الحقيقي ومعيقات استخدامه من وجهة نظرهم "

الرجاء التكرم بملء فقرات الاستبانة بجدية وأمانة علمية، بوضع إشارة (X) حسب ما ترونه مناسبا، علما بأن المعلومات المتاحة سوف تعامل بسرية تامة، وذلك من أجل أغراض البحث العلمي فقط.

مقدمة الشكر والعرفان كله على الجهد والوقت الذي بذلتموه في ملء هذه الاستبانة.

والله الموفق

الباحثة

مريم طه الشمايلة

المعلومات العامة:

ب- النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

ب - سنوات الخبرة: ☐(1- 5) ☐(6 – 10) ☐ (11 فأكثر)

ج- التخصص : ☐ فيزياء ☐ كيمياء ☐ أحياء ☐ علوم عامة ☐ علوم أرض

د- المؤهل العلمي: ☐ دبلوم كلية ☐ بكالوريو ☐ بكالوريوس + دبلوم تربية ☐ ماجستير فأعلى

الرجاء بيان مدى استخدامك لكل من اساليب التقويم المعتمدة على الاداء وذلك بوضع اشارة (X)في العمود المناسب

الاستراتيجية **أ.التقويم المعتمد على الأداء**	درجة الاستخدام				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
1. أكلف المتعلم بعرض مجموعة من الأنشطة في مكان محدد لتحقيق نتاجات محددة تحت إشرافي (المعارض)					
2. أكلف المتعلم بعمل استقصائي بمفرده أو بالإشتراك مع زملائه بهدف حل مشكلة أو القيام بتجربه (المشروع).					
3. أكلف المتعلم بعرض عملي يقوم به أمام زملائه لتوضيح إنجازه مظهرا قدراته ومهاراته (عروض شفوية).					
4. أكلف الطالب بتطبيق إجرائي للمعارف والمهارات التي تعلمها من خلال مهمات محدودة ومنظمة يتم تنفيذها.					
5. أكلف المتعلم بالتحدث عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار (المحادثة).					
6. أجري لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية معينة لإظهار قدرتهم على الاقناع والتواصل (المناظرة).					
7. أكلف المتعلم بإجراء حوار أو نقاش بكل مايرافقه من حركات وإيماءات يتطلبه الدور تحت إشرافي لإظهار مهاراته المعرفية والإدراكية (لعب الأدوار).					
8. أكلف المتعلم برسم خريطة مفاهيمية كاملة أو تعبئة بعض مكوناتها الناقصة (خريطة مفاهيمية).					
9. أكلف المتعلم بوصف موقف تعليمي أو حدث تعليمي كحدوث تجربة أو القيام بها أو تلخيص أو واجب ما (التقارير).					

الاستراتيجية **ب.استراتيجية الملاحظة**					
10 – أجمع معلومات حول سلوك محدد أو جانب معين أعطي الطالب معلومات مفصلة عن ذلك السلوك (ملاحظة صفية).					
الاستراتيجية **ج. استراتيجيةالتواصل**					
11- ألتقي بالمتعلم مباشرة للحصول على معلومات تتعلق بأفكاره او اتجاهاته نحو موضوع معين من خلال الاسئلة المعدة مسبقا (المقابلة).					
12- أوجه أسئلة مباشرة الى المتعلم لرصد مدى تقدمه في التعلم (الاسئلة والأجوبه).					
13- التقي بالمتعلم بشكل فردي أو جماعي لتقويم مدى تقدم الطالب في انجاز مشروع معين (المؤتمر).					
الاستراتيجية **د- استراتيجية مراجعة الذات**					
14- اكلف المتعلم بالتأمل الذاتي ومراجعته لنفسه لإعطاءه فرصة لتطوير مهاراته (التأمل الذاتي).					
15- أكلف المتعلم بالحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة (تقويم الذات).					
16- أكلف المتعلم بكتابة مذكرة تتضمن خواطره ووجهات نظره حول ما قرأ أو شاهد أو سمع (يوميات الطالب)					
17- أحتفظ لكل متعلم بملف خاص يحتوي على أفضل أعماله ومنجزاته لكي يطلع عليه ولي أمره (ملف الطالب).					
الاستراتيجية **هـ.استراتيجية التقويم بالقلم والورقة**					
18- استخدم التقويم الذي يعتمد على أوراق العمل والواجبات والاختبارات التحصيلية (قلم وورقة).					

ثالثا: المشكلات التي تواجه المعلمين في استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــــرة	حجم المشكلة				
		كبير جدا	كبير	متوسط	قليل	قليل جدا
1-	يتطلب التقويم الحقيقي جهدا ووقتا كبيرين.					
2-	يفضل الطلبة التقويم التقليدي (الاختبارات) على التقويم الحقيقي.					
3-	العبء التدريسي الكبير الملقى على كاهل المعلم.					
4-	كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف.					
5-	نقص الخبرة في مجال استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي.					
6-	شعور المعلم بعدم فاعلية إجراءات التقويم الحقيقي.					
7-	ضعف التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم التربوي.					
8-	عدم توفر القرطاسية والمواد اللازمة لاستخدام هذه الاتراتيجية.					
9-	تفاوت مستوى أداء الطلبة يعيق استخدام استراتيجية التقويم الحقيقي.					
10-	قلة المعلومات لدى أولياء الأمور عن إستراتيجية التقويم الحقيقي.					
11-	صعوبة تحديد الأداة التي سيستخدمها المعلم للتقويم الحقيقي.					

12-	عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم.					
13-	طول الكتاب المدرسي قياسا بعدد الحصص.					
14-	قلة الوقت المخصص للحصة .					
15-	تركيز تقييم المعلم على أحد التلاميذ وإهماله للطلبة الآخرين.					
16-	عدم إدراك الطلبة لطبيعة تقييم الأداء الصفي.					

رقم الفقرة	الادوات	حجم المشكلة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
1-	أقوم برصد السلوكات أثناء تنفيذ المتعلم مهمة أو مهارة تعليمية ويستجاب على فقراتها باختيار الكلمتين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا **(قوائم الرصد / الشطب)**.					
2-	أقوم برصد مهارات المتعلم المتدنية أو المرتفعة من خلال فقرات تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيها انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها **(سلم التقدير العددي)**.					
3-	أقوم برصد سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة **(سلم التقدير اللفظي)**.					
4-	أقوم برصد ما أكلف به المتعلم مكتوبا بحيث يصف فيه عملية التعلم ويكتب فيه عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها، ويعبر بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه **(سجل وصف سير التعلم)**					
5-	أقوم بوصف وتسجيل ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل **(السجل القصصي)**.					

بطاقـــــــــــة ملاحظـــــــــــــة

نموذج ملاحظة مدى ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

المعلومات العامة:

ب- النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

ب - سنوات الخبرة: (1 -5) ☐ (6 – 10) ☐ (11 فأكثر) ☐

ج- التخصص : فيزياء ☐ كيمياء ☐ أحياء ☐ علوم عامة ☐ علوم أرض ☐

المؤهل العلمي: دبلوم كلية ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس + دبلوم تربية ☐ ماجستير فأعلى ☐

7- **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء**	يستخدم	لا يستخدم
24- يقوّم المتعلم بطريقة عرضه لمجموعة من الانشطة في مكان محدد (المعارض).		
25- يقوّم المتعلم فرديا أو جماعيا حسب طبيعة الأداء (المشروع)		
26- يقوّم المتعلم باستخدام العروض الشفوية.		
27- يقوّم المتعلم باستخدام التجارب العلمية.		
28- يقوّم المتعلم باستخدام المحادثة.		
29- يقوّم المتعلم بطريقة لعب الأدوار أو المحاكاة.		
30- يقوّم المتعلم باستخدام المناظرة بين فريقين حول قضية معينة.		
31- يقوّم المتعلم باستخدام الجداول والرسوم البيانية والخرائط المفاهيمية.		
32- يقوّم المتعلم بطريقة الواجبات والتقارير والأبحاث العلمية.		
8- **استراتيجية الملاحظة**		

33- يقوّم سلوك محدد للمتعلم بطريقة الملاحظة الصفية.		
9- استراتيجية التواصل		
34- يقوّم بطريقة المقابلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب من خلال أسئلة معدة مسبقا.		
35- يقوّم بطريقة الأسئلة والأجوبة غير المعدة مسبقا.		
36- يلتقي بالمتعلم بشكل فردي أو جماعي لمعرفة مدى التقدم في إنجاز مشروع معين (المؤتمر).		
10- استراتيجية مراجعة الذات		
37- يقوّم المتعلم بطريقة التأمل الذاتي.		
38- يقوّم المتعلم ذاته بالحكم على أدائه بالإعتماد على معايير ذاتية.		
39- يكلف المتعلم بكتابة يومياته حول ما قرأ أو سمع.		
40- يقوّم المتعلم من خلال ملفه الذي يحوي أفضل أعماله ومنجزاته.		
11- استراتيجية القلم والورقة		
41- يقوّم المتعلم باستخدام القلم والورقة من خلال الواجبات والاختبارات التحصيلية.		
12- أدوات التقويم		
42- يقوّم من خلال قوائم الرصد / الشطب		
43- باستخدام أداء سلم التقدير.		
44- يقوّم باستخدام أداة سجل وصف سير التعلم.		
45- يقوّم باستخدام أداة السجل القصصي.		
46- يقوّم باستخدام سلم التقدير اللفظي.		

الملحق (ج)

أسماء السادة المحكمين

قائمة المحكمين

1-	د.زيد البشايرة	دكتوراة مناهج وأساليب	كلية العلوم التربوية
2-	د. ساري سواقد	قياس وتقويم	جامعة مؤتة/كلية العلوم التربوية
3-	د. صبري طروانة	قياس وتقويم	جامعة مؤتة
4-	د. حسين عشيبات	قياس وتقويم	عمادة شؤون الطلبة/جامعة مؤتة
5-	الدكتور رائد مدانات	قياس وتقويم	مشرف سابق في مديرية تربية الكرك
6-	الدكتور خالد مطارنة	دكتوراه قياس وتقويم	مشرف في مديرية تربية الكرك
7-	السيدة أروى الضمور	ماجستير قياس وتقويم	مشرفة في تربية الكرك
8-	السيد عوض الصرايرة	ماجستير مناهج وأساليب علوم	ماجستير مناهج وأساليب
9-	الآنسة خولة الضمور	بكالوريوس كيمياء	معلمة في مديرية تربية الكرك
10-	الأستاذ عواد البشابشة	ماجستير مناهج وأساليب	رئيس قسم الإشراف في تربية الكرك

المعلومات الشخصية

الاسم: مريم طه علي الشمايلة

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: مناهج وأساليب تدريس العلوم

السنة: 2012

رقم الهاتف: 0779560056